

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMPRENSIÓN DE LA LECTURA:
ACERCAMIENTO Y REFLEXIONES.
EL CASO DE LA ESCUELA
"INICIACIÓN UNIVERSITARIA"
DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO.



TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS

PRESENTA:
ROSAURA HERREJÓN GARCÍA

ASESORA DE TESIS:
MTRA. ANA MARÍA MAQUEO



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

**A Lía y a Tulio,
por enseñarme
el real significado
de lo trascendente.**

**A Gabriello, por ser
siempre tú.**

**A la Universidad Nacional
Autónoma de México por todo
lo que me ha brindado.**

AGRADECIMIENTOS

A Lía y a Tulio por todo el tiempo que no les di
y sin embargo, continúan conmigo.

A Silvia, Paty, Gaby y Agustín por todo el apoyo
y la paciencia que me brindaron y siguen brindando.

A mis amigas, compañeras y maestras
Leticia Rosales y Rocío Sosa, porque mi camino
académico se ha enriquecido con su presencia.

A la maestra Ana María por su espera,
apoyo y fiel ejemplo de reponsabilidad,
compromiso, trabajo y amor por la docencia.

A la Universidad Nacional Autónoma de México
por los conocimientos y la calidez de su abrazo.

Y, como siempre, a Gabriel por esa visión de vida
de la que me ha permeado y hecho cómplice.

*(Leo y) escribo porque yo,
un día, adolescente,
me incliné ante un espejo
y no había nadie.*

ROSARIO CASTELLANOS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	1
I. SITUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO DURANTE EL S. XX.	6
1.1 Antecedentes	
1.2 El Laicismo	
1.3 El Socialismo	
1.4 La unidad nacional	
1.5 Los setenta y ochenta	
1.6 Nuestros días	
II. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL S. XX.	23
2.1 Enseñanza tradicional y Gramática tradicional normativa	
2.2 Empirismo y racionalismo	
2.3 El enfoque comunicativo	
III. LA LECTURA.	44
3.1 ¿Qué es la lectura?	
3.2 La enseñanza de la lectura según el método tradicional	
Procesos de comprensión lectora.	
3.3 La lectura y el nuevo enfoque	
3.4 Proceso de comprensión lectora	
3.5 Amor/Odio por la lectura.	
IV. PRUEBA I. LECTURA DE UN TEXTO EN FORMA TRADICIONAL.	60
4.1 Metodología.	
4.2 Características del texto.	
4.3 Decisiones en torno a los alumnos	
4.4 Elaboración de pruebas	
4.5 Aplicación de las pruebas	
4.6 Análisis de las pruebas	
4.7 Resultados	

V. PRUEBA II. APLICACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA LECTURA	
DE UN TEXTO.	68
5.1 Propuesta	
CONCLUSIONES.	78
ANEXO.	83
BIBLIOGRAFÍA.	86

*La juventud es casi toda
ella anhelo de porvenir y
por ende, ansia de todo lo posible.*

ANTONIO MACHADO

INTRODUCCIÓN

En un seminario de tesina hace cinco años, sus integrantes se reunieron para discutir el posible tema de investigación. Después de varias propuestas la enseñanza de la lectura fue la elegida, ya que existía el interés por conocer la situación de ésta dentro de la educación mexicana y entender así el porqué del bajo nivel y rendimiento de los alumnos. Los participantes coincidieron en que tal vez la causa, el origen de esta problemática se debía a un enfoque equivocado en la enseñanza, así que se dedicaron a explorar y conocer las nuevas propuestas que ofrecen los investigadores en el área de la didáctica de la lengua, y decidieron poner a prueba una estrategia diferente de enseñanza en las escuelas secundarias.

Dicha estrategia se formuló tomando como referencia ideas de Frank Smith, investigador y estudioso relevante de la materia. El objetivo primordial era conocer los nuevos caminos y propuestas en torno a la comprensión de lectura y el manejo de ésta a través del enfoque comunicativo y funcional.

El presente trabajo, a pesar del tiempo, forma parte de ese proyecto dirigido por Ana María Maqueo. Al igual que nuestros compañeros, participantes del seminario antes mencionado, el problema de la incomprensión de la lectura en los adolescentes

nos interesa y preocupa. Cada día los jóvenes están más convencidos de que leer es una actividad aburrida, monótona e improductiva, y si se acercan a ella es sólo a través de textos que deben ser breves y que deben estar acompañados por una gran cantidad de imágenes.

Sumado a lo anterior, en el momento en el que se les enfrenta a un texto sin ilustraciones, de extensión promedio, podemos percatarnos de que no logran extraer el significado, la idea central; nos damos cuenta de que no saben leer intenciones, emociones, sentimientos, pensamientos, no consiguen llegar a la profundidad de lo leído. Sin embargo, a pesar de que nuestro trabajo de investigación se enfoca a los jóvenes de entre trece y dieciséis años, la situación antes descrita se repite en un gran porcentaje de personas.

Se dice que los mexicanos no somos lectores y no contamos con el hábito y gusto por la lectura, porque un gran sector de la población no tiene acceso a los libros debido al elevado costo de éstos. La realidad es otra, no se tiene gusto por la lectura con cierto nivel de complejidad porque no se sabe leer. En contrapartida la adicción y consumo excesivo de publicaciones tales como revistas, historietas, fotonovelas y periódicos ilustrados, entre otras, demuestra que los mexicanos sí leemos, pero textos que son accesibles y de fácil comprensión.

La primera pregunta que surge es, si los mexicanos sí leemos ¿por qué no nos inte-

resamos por otro tipo de textos? Tal vez este problema tiene su origen desde la etapa de enseñanza de la lectura: al no darse el desarrollo ni la enseñanza adecuados a la habilidad lectora en la etapa escolar, el individuo no gusta de textos con cierta profundidad. Para él, "libro" es sinónimo de "complejo" y "difícil", y no erraremos si decimos que a veces llega a ser el implemento de tortura de los profesores rígidos y autoritarios. Pensemos en la imagen que la educación tradicional se ha encargado de formar en torno al libro: el de un instrumento que sólo se lee en tiempo de clase, plantea y responde información sin sentido y orilla a ser ridiculizado y enjuiciado a quien intenta reproducir oralmente sus textos. Es por esto quizá que el alumno busca el calor, el refugio y lo accesible en otro tipo de lecturas.

En cuanto a la excusa de no comprar libros por el elevado costo, se puede refutar que el aspecto económico no es la causa fundamental, ya que los estratosféricos tirajes y ventas de las editoriales de revistas, fotonovelas e historietas, nos permiten ver que las llamadas clases baja y media invierten elevados recursos en la adquisición de este tipo de publicaciones. Nuestros compañeros del Seminario de tesina de la Mtra. Ana María Maqueo realizaron una pequeña investigación en torno a esta situación, y obtuvieron los siguientes datos:

*A modo de información no oficial de la
Cámara Nacional de la Industria*

Editorial Mexicana (CANIEM) señala que el tiraje global de las 1 789 revistas (como TV y novelas, Teleguía, etc.) que se publican en el país es un poco mayor de veintidós millones de ejemplares mensuales (22 183 600), si multiplicamos este número de publicaciones por un precio promedio de \$11.50 obtenemos que el gasto mensual sólo de revistas es de \$255, 111, 400.00 (el precio promedio se obtuvo a partir de encuestas realizadas por el equipo en los puestos de revistas donde se preguntó por las publicaciones de mayor venta y su costo); a esta cantidad falta añadirle el valor de las fotonovelas, "novelas populares", periódicos ilustrados y otras publicaciones que harían crecer la cifra.¹

Como podemos ver el problema no es la falta de lectores, sino la capacidad de éstos para entender sólo textos pobres y no acceder al texto profundo y enriquecedor. Es realmente triste darse cuenta de que de las instituciones educativas egresan alumnos semianalfabetos, con una capacidad mínima o casi nula de comprensión del texto, con pocas posibilidades de ser buenos lectores, seres críticos, analíticos y pensantes.

Ante este problema, las medidas oficiales que se han tomado consisten en la promoción de la lectura a través de ferias del libro y ediciones baratas; sin embargo, de la

misma manera que actúan las instituciones educativas, las autoridades no van al fondo del problema y recurren a los paliativos antes mencionados sin dirigir los recursos a investigaciones o programas que realmente enseñen a leer a la población.

Gilberto Guevara Niebla quien realizó junto con otros intelectuales una investigación sobre la crítica situación educativa en México, señala que la mala organización y aplicación de los recursos económicos por parte del gobierno son el origen de la deficiencia de la educación; además de esto no existen en el plano académico objetivos claros y precisos en cuanto a lo que se busca y se pretende lograr. Como lo veremos en forma más completa y amplia en el capítulo I de este trabajo, después de 1910 uno de los móviles del sistema educativo mexicano fue otorgar un lugar en la escuela a cada niño que naciera. Las enormes campañas de alfabetización creadas y dirigidas por José Vasconcelos y por Jaime Torres Bodet son ejemplos inequívocos del interés por conceder educación a todos los mexicanos: hombres, mujeres, niños, adultos, jóvenes, indígenas y discapacitados. Hasta la fecha este tipo de medidas se siguen realizando, pues la Secretaría de Defensa Nacional a través del servicio militar obligatorio participa en tareas de alfabetización o continuación de estudios para adultos. Sin embargo, a pesar de esas extenuantes y bien intencionadas campañas,

¹Sosa Rosas, Rocío, *Comprensión de la lectura: Acerca de miento y reflexiones. El caso de las escuelas Agustín García Conde y Bernal Díaz del Castillo* (tesina), México, UNAM, 1998, p. 3.

los resultados continúan siendo deplorables, la mayoría de los niños, jóvenes y adultos logra decodificar sonidos al leer, pero no obtiene significados, lo que equivale a que sean analfabetos funcionales.

Y es que, en general, vemos que la preparación de los profesores no es suficiente, que los elementos externos que impiden una enseñanza óptima (como número de alumnos, falta de material adecuado, instalaciones deficientes, entre otras) son una constante en nuestras escuelas. Y si a eso añadimos la organización centralista y burocrática, la apatía e indiferencia institucional entenderemos el porqué de esos lamentables resultados.

Ante tal situación buscamos una alternativa real y cercana que pueda ayudarnos a cambiar aunque sea un poco el anterior panorama. De ahí que al buscar un apoyo en cuanto a los aspectos teóricos y didácticos de la enseñanza de la lectura, hemos elegido a un investigador con gran experiencia en esta área: Frank Smith. Sus obras *Para darle sentido a la lectura* y *Comprensión de la lectura* son los textos, entre otros, en los que hemos basado nuestro estudio. En ambos trabajos el autor señala que desde los primeros años la enseñanza de la lectura debe estar dirigida a que el alumno busque significados y no sólo decodifique los textos palabra por palabra. Para Smith lo central es lo significativo que debe ser el apren-

dizaje para el alumno, si lo que lee el joven tiene sentido para su vida y su entorno, entonces lo asimilará, se posesionará de él y lo hará suyo. Una de las vías para lograr este nivel de adquisición y aprehensión del significado es a través de la activación de conocimientos previos; ésta se puede llevar a cabo si se realiza una actividad oral previa a la lectura del texto seleccionado, para que así la nueva información que adquiera el joven se integre al bagaje de conocimientos que ya tiene.

En este nuevo enfoque el estudiante deja de ser un personaje pasivo y se le reconoce como un ser sensible, activo, crítico y lógico, de ahí que el hecho de conocer sus intereses y contexto social sea primordial, pues estos elementos serán los que podrán determinar los objetivos de aprendizaje y de enseñanza a partir de lo que resulte significativo para el alumno.

Con base en este concepto y poniendo en práctica una estrategia para la activación de lo que Smith llama información no visual, trataremos de probar en este estudio lo oportuno de su aplicación y la relevancia de los resultados. Para ello se eligió un texto acorde con los intereses de los adolescentes de tercero de secundaria, que cumpliera con ciertos aspectos que señala el nuevo enfoque; después se diseñaron dos tipos distintos de pruebas basadas en la lectura ya mencionada.

La Prueba I está formulada y fue aplicada según los lineamientos tradicionales que

consisten en presentar una serie de preguntas en torno al texto y darla a responder a los jóvenes. En la Prueba II se eliminaron las preguntas de análisis y se fue directamente a buscar lo esencial del texto, pero antes de su aplicación se realizó una actividad oral para detonar los conocimientos previos de los muchachos.

Los alumnos que elegimos para aplicar las pruebas y para la realización de esta pequeña investigación pertenecen a la escuela "Iniciación Universitaria" de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Deseamos que los resultados de este trabajo sirvan como apoyo y estímulo para estudios posteriores y para tener más en claro lo importante que es cambiar y modificar el sistema vigente de enseñanza de la lectura por un enfoque más actual y dinámico como el sugerido por las nuevas propuestas educativas. Asimismo, nos gustaría resaltar lo que esta breve investigación nos ha ayudado para obtener una visión más clara sobre la lectura en sí y sobre nuestro trabajo docente.

*Lo que más importa en el hombre es su unidad interior:
la lealtad de su obra a su pensamiento,
la adhesión de sus actos a sus principios.*

JAIME TORRES BODET

I. LA SITUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO DURANTE EL SIGLO XX

1.1 ANTECEDENTES

Mucho se ha dicho en torno a la época del Porfiriato, en particular lo concerniente a los aspectos dictatoriales, la intervención extranjera en la explotación de los recursos del país y la extremada pobreza en que vivía un gran sector de la población. En torno al área de educación dista mucho de ser relacionada o enmarcada como algo existente en este “oscuro” período histórico, ya que se han difundido poco los logros que se obtuvieron y las grandes personalidades de la época que participaron en el desarrollo de ésta.

A pesar de ello, no puede negarse que durante el porfiriato existieron hombres que lucharon por una mayor calidad y cantidad de la educación en todos los niveles con una dirección netamente popular, para que fueran las clases marginadas quienes tuvieran acceso a la educación, y que ésta los convirtiera en seres más completos, capaces y competitivos.

Por un lado se encontraban los intelectuales con ideas liberales, y por el otro, aquellos que comulgaban con las positivistas. Ambas tendencias convivieron durante esta época,

y aunque en ocasiones llegaron a tener enfrentamientos que tendían a polarizar y a resaltar más las diferencias existentes, el plano educativo se vio enriquecido con la presencia de hombres que lograron fusionar en su persona las dos vertientes:

Los intelectuales liberales se preocuparon por fundamentar una educación que correspondiera a la ideología que por tanto tiempo su partido había defendido y siempre plantearon la necesidad de combatir la marcada intervención que el clero tenía sobre la educación. El liberalismo se apoyó en los elementos del positivismo para formar un nuevo tipo de hombre, consciente de su capacidad para transformar las condiciones de su existencia. Numerosos liberales se transformaron en positivistas.²

Uno de los principales personajes que destacó como ejemplo de este eclecticismo fue Ignacio Ramírez. Hombre preparado, liberal y consciente de los problemas que presentaba la educación en ese tiempo, elaboró un programa de acción para resolverlos. Fue nombrado Secretario de Justicia e Instrucción Pública a finales de 1876. Ya en su cargo presentó el principio de educación integral, luchó por la reforma en la enseñanza, defendió la experiencia como la base de la instrucción y buscó orientar a la educación hacia las respuestas de las necesidades sociales. Ade-

más, se preocupó enormemente por la integración del indígena a la instrucción, de la mujer a la vida académica y de la mejoría en la enseñanza superior.

A pesar del retiro de Ignacio Ramírez de la Secretaría por causa de problemas de salud, su sucesor Protasio P. de Tagle junto con Manuel Flores continuaron con el proyecto que había iniciado Ramírez. Uno de los avances más representativos que lograron durante el período de su dirección, fue la transformación de la Escuela Secundaria de Niñas en un huerto donde sembrarían las semillas de las futuras educadoras del país: de haber sido una escuela pequeña, esta secundaria amplió su plan de estudios, integró otras materias como las "ciencias físicas y naturales" y principalmente la nueva pedagogía, materia que el mismo Manuel Flores se encargó de impartir.

Hacia 1880 el camino de la educación seguía siendo dirigido por el positivismo, pero con la llegada de Ezequiel Montes a la Secretaría de Instrucción Pública esta situación sufrió un enorme viraje. Montes, liberal de la vieja guardia como tal, enemigo del positivismo no estaba de acuerdo en que toda la educación tuviera que ser comprobable científicamente, pues para él existía una serie de valores morales que debía enseñarse, pero que por su carácter abstracto no era bien recibida dentro de la filosofía vigente. Aceptaba que en las ciencias exactas el método

² Solana, Fernando et. al., *Historia de la educación pública en México*, FCE, 1997, p. 44.

positivista se aplicara, pero también había que permitir la libertad al espíritu humano y concederle acercarse a conocimientos de carácter filosófico. De ahí que sus planteamientos tuvieran una gran influencia en la educación: decretó la supresión de la lógica positivista en la Escuela Preparatoria, invalidó la Ley de Instrucción Pública de 1869 que contenía una tendencia positivista, e instituyó un nuevo proyecto de ley en abril de 1881.

En 1882 Joaquín Baranda, el hombre que sustituyó a Ezequiel Montes, fue a la vez el encargado de tratar de mediar los problemas que surgieron dentro de la Secretaría por las reformas del segundo. Fue Baranda uno de los funcionarios que duró mayor tiempo en su cargo (dieciocho años y siete meses), donde se vio reflejada la enorme riqueza de un período plagado de interés por la educación, cuidado y dedicación de hombres estusiastas que colaboraron y formaron un excelente equipo de trabajo, en el que participaron Manuel Flores, Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Justo Sierra, Alberto Correa, Ezequiel A. Chávez, Manuel Cervantes Ímaz y José Carlos María Bonilla.

Si lo que Montes había buscado era una educación más integral entre el positivismo y "las actividades inspiradas en la versatilidad del espíritu", Rébsamen continuó y protegió este tipo de enseñanza, con lo que le brindó a la educación en México un enorme impulso:

bajo su dirección se celebraron importantes congresos de Instrucción pública, el número y calidad de las escuelas se incrementó, la educación normal alcanzó niveles sin precedente, se dictaron diferentes leyes para cuidar de la correcta realización de los avances educativos bajo la vigilancia del Estado, y toda una generación de educadores mexicanos de alto nivel aportó sus experiencias para formar una teoría pedagógica tan avanzada que compitió con éxito frente a los sistemas educativos más importantes a escala mundial.³

Al finalizar el siglo XIX la situación de la educación mexicana había sufrido notables cambios, sin embargo aún faltaba mucho por realizar. Efectivamente el gobierno federal puso un gran interés porque los recursos para la Secretaría de Instrucción Pública tuvieran un buen porcentaje del erario público para llevar a cabo los planes que se había trazado, la tasa de analfabetismo intentó contrarrestarse con la creación de escuelas primarias para adultos, el porcentaje de niños atendidos en escuelas primarias aumentó de un 20% en 1874 a un 33% en 1900; las escuelas preparatorias también cambiaron sus cifras de 59 en 1878 a 77 hacia 1900; fueron creados institutos de investigaciones médicas y de Geología, así como un observatorio; se fundaron numerosas sociedades científicas y literarias; aumentó el

³ *Ibíd.*, p. 54.

número de bibliotecas, museos y colecciones para exposición. Y lo más trascendente de la etapa de fin de siglo, fue que la legislación vigente garantizaba la educación pública, gratuita, laica y obligatoria como un derecho y un deber del Estado.⁴

A pesar de la efervescencia en el campo político por la quinta reelección de Díaz, en el área de la educación surge una nueva figura que demostrará la búsqueda de los intelectuales por una luz que lleve el progreso a las masas: Justo Sierra. Es otro ejemplo del hombre que tiene una formación positivista y que comienza a alejarse de ese modelo rígido adoptando una postura reformadora y liberal encaminada a continuar con la obra educativa de Baranda. Una vez elegido Justino Fernández como Secretario de Justicia e Instrucción Pública, crea la Subsecretaría de Instrucción Pública y nombra encargado de ésta a Justo Sierra. Hacia 1905 se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes con el propósito de una educación pública con una gran tendencia al servicio popular. Es aquí donde Sierra plasma su ecléctico pensamiento, critica al mismo positivismo; defiende el contenido liberal de la educación pública, y promueve el uso de textos con una marcada tendencia liberal. Buscaba una educación al servicio del pueblo, encaminada a

la libertad, el conocimiento de la historia y la creación de un civismo constitucionalista. Este nuevo liberalismo educativo lo lleva a valorar y a darle un lugar particular a la mujer en la educación; concibe al nuevo tipo de individuo educado⁵ como un ser equilibrado en lo físico, lo intelectual y lo moral. Hacia 1908 implementa el valor de la educación estética —fue de los pocos secretarios que tuvo un gran interés por el campo de las Bellas Artes— y el de la educación nacional que incluía la historia, geografía y civismo constitucional mexicanos. Ratifica el concepto de una educación laica y gratuita. Y realiza una de sus obras más representativas, la fundación de la Nacional Preparatoria.

Como podemos ver durante el porfiriato la obra educativa no estuvo estática, los jardines de niños se crearon como una muestra de la introducción del pequeño a la escuela, aunque sin contar con un gran número de instalaciones en el país. El nivel de primaria también se atendió en la capital de la República, en la de todos los estados, en las cabeceras y municipios más importantes del país; sin embargo, a pesar de ello algunos especialistas en la materia argumentan que fue un porcentaje bajo para las necesidades de la población.

⁴ Cf. Moreno y Kalbtk, Salvador, "El porfiriato. Primera parte", en Solana, Fernando et al., ob. cit., pp. 41-82.

⁵ Persona *educada* en el sentido de que fuera una persona culta, sensible e impregnada de valores intelectuales y morales superiores.

No así el nivel superior en el que se puso mayor atención para su crecimiento y desarrollo, según Luis Álvarez Barret :

*La Escuela Preparatoria, como institución ejemplar del plan educativo del gobierno se propagó a todo el país; todos los estados tuvieron su escuela preparatoria, y no pocos más de una; la vieja tradición liberal de los institutos científicos y literarios, de los colegios civiles y de los liceos no sólo quedó en pie, sino que mejoró considerablemente, tanto en el contenido de sus enseñanzas como en el equipo didáctico que manejaban.*⁶

Las escuelas preparatorias y la carrera para maestro tuvieron un enorme apoyo, pero en particular ésta última se vio altamente difundida y beneficiada.

Las escuelas de artes y oficios continuaron siendo respaldadas y mantuvieron su prestigio como una opción más en la educación; sin embargo, no lograron alcanzar la categoría de educación técnica, pero no por ello declinó la calidad de sus aportaciones y continuaron manteniendo su elevado nivel en escuelas como La Corregidora y la Lerdo.

Aunque de manera menos intensa y comprometida, la educación artística y musical también se difundió y apoyó durante este período, pero afortunadamente para estas áreas existía el deseo de empresas privadas de apoyar su desarrollo, y el interés de

los gobiernos locales que promovían la creación de bandas de música.

Sin embargo, a pesar de estos datos y de la firme y dedicada participación de grandes e ilustres personajes como los arriba mencionados, que intentaban difundir la escuela pública para las clases marginadas, la población en general continuaba olvidada debido a las circunstancias políticas y económicas de la nación.

Pero en 1906 el Partido Liberal Mexicano a través de su *Programa y Manifiesto* expresa la situación de la tierra en nuestro país en aquella época, la relación de los propietarios y los jornaleros, el estilo de vida y esclavitud en que se hallan éstos últimos, y señala a la escuela primaria y la instrucción de la niñez como los elementos primordiales para la constitución de una patria engrandecida y libre. Hecho que más tarde será considerado como el principio de la reforma educativa y punto de partida de los artículos constitucionales que aún siguen vigentes:

Consideramos que el Manifiesto hace un balance realista de la situación del México de entonces, ya que pone de relieve, entre otras cosas, que la instrucción pública favorecía únicamente a las clases privilegiadas y a las clases medias. Empero, lo más importante de ese documento es que en él se encuentra ya un esbozo claro de los Artículos 3º, 123, 130 y buena parte del 27 de la Constitución que nos rige actualmente...⁷

⁶ Ob. cit., p. 111.

⁷ Ob. cit., p. 123.

1.2 EL LAICISMO

“Laica es toda educación que en el campo de las ideas científicas o políticas estimula y aumenta la capacidad de indagación y de adquisición crítica...”⁸

La necesidad y el deseo de una reestructuración total en el área educativa, y la integración de los sectores populares a la vida escolar motivaron a que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que comenzó a regir en 1917, el artículo 3° dedicado a la educación, estableciera las condiciones a que ésta debería sujetarse a nivel primaria en el país: la libertad, la laicidad, la gratuidad y la obligatoriedad.

Fue en 1921 cuando se instituyó la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes a iniciativa de José Vasconcelos, quien realizó una gigantesca y enriquecedora labor educativa:

Vasconcelos emprendió, con entusiasmo sin paralelo, esa colosal tarea a partir de la cual se fue gestando y agigantando el aparato educativo con que cuenta actualmente el país. Esta magna labor se manifestó, entre otras cosas, en la reconstrucción del viejo convento de La Encarnación para albergar con decoro y propiedad a la nueva Secretaría, en el estudio de programas de enseñanza primaria tanto en el campo como en la ciudad, en la difusión y cultivo de las bellas artes, en el impulso a la educación

*media y a los centros de docencia preescolar, en la proliferación de bibliotecas, en la edición de libros de texto gratuitos y en el reparto de desayunos escolares para una población infantil secularmente subalimentada.*⁹

El propósito fundamental era educar, no instruir, llevar el conocimiento a todos los habitantes de la nación, acercarlos a la cultura universal, despertando su sensibilidad y su ética. Se formaron grupos de “maestros misioneros” que se empaparon de entusiasmo para educar y llevar el progreso a las comunidades:

*A la sombra de un árbol, bajo los portales pueblerinos, donde fuera, los muchachos leían en voz alta episodios heroicos nacionales, páginas de la Iliada o diálogos de Platón, y dejaban los libros en la escuela (...) Algunas veces los jóvenes misioneros y los aprendices de maestros ayudaban a empedrar calles, plantar árboles y ubicar cisternas. Por las noches proyectaban películas, organizaban con los jóvenes del pueblo representaciones teatrales y formaban coros que interpretaban tonadas regionales, corridos o canciones de moda. La idea de Vasconcelos tuvo un éxito inesperado. Los muchachos fueron a enseñar pero acabaron aprendiendo.*¹⁰

La intención de la educación laica era que creciera y se cimentara la escuela mexicana, así como: “la consolidación de la na-

⁹ Ob. cit., p. 159.

¹⁰ Moreno Toscano, Alejandra “Alfabeto, pan y jabón” en REVISIÓN SIGLO XX, *La Jornada*, sábado 19 de junio de 1999, p. 2.

⁸ Ob. cit., p. 139.

cionalidad, el triunfo de la razón sobre la barbarie, el instrumento para crear cultura y civilización".¹¹

Con Vasconcelos el campo del espíritu y los valores era determinante, dejó las simientes para que sus sucesores continuaran con la preparación de los ciudadanos ideales; sin embargo, los acontecimientos mundiales que ocurrían alrededor de este mágico, mítico y romántico período, así como la burocratización de la SEP, orillaron a que todo lo alcanzado comenzara a detenerse y a dar un viraje. Según las necesidades del momento lo que se requería no eran ciudadanos sensibles y cultos, sino mano de obra calificada capaz de operar la maquinaria que ayudara al progreso económico de la nación. Además, como lo menciona Carlos Ornelas en su libro *El sistema educativo mexicano*, el laicismo fue interpretado por la mayoría como un anticlericalismo puro y nada más, lo que no permitió que se creara una real y verdadera corriente pedagógica que pudiera subsistir a través de los años y que fuera atractiva tanto para los intelectuales como para las organizaciones populares. Por ello y por el entorno que rodeaba a México, la educación tuvo que dirigir su mirada hacia un nuevo proyecto: la educación socialista.

1.3 EL SOCIALISMO

A pesar de la Revolución y del tiempo transcurrido entre ésta y 1934, la estabilidad de la nación aún no se conseguía por completo. Calles había logrado cierta tranquilidad después de la lucha contra la Iglesia católica; sin embargo, por una parte, un sinnúmero de obreros y campesinos se manifestaba para que le cumplieran las promesas revolucionarias. Por la otra, la presencia de una crisis económica como resultado de la gran depresión capitalista, amenazaba el poder absoluto del dirigente máximo.

En este entorno surge un nuevo concepto, la escuela socialista. Enfocados hacia los ideales de igualdad y ascenso social, maestros rurales y dirigentes de obreros y campesinos, desearon, proyectaron y consiguieron que este tipo de escuela fuera aceptada y promulgada:

David Raby señala que el proyecto de la escuela socialista surgió de grupos de maestros, principalmente rurales, líderes de organizaciones populares, primordialmente de la Confederación revolucionaria de obreros mexicanos (CROM), no emanó de las alturas del poder. Mas el general Calles vio la oportunidad de mediatizar algunas demandas más radicales (por la tierra, verbigracia) ofreciendo más educación para las masas pero insiendiendo en los aspectos ideológicos.¹²

¹¹ Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano*, México, FCE, 1995, p. 63.

¹² *Ibíd.*, p. 65.

A pesar de que Calles lo tomó como un excelente pretexto para desviar la atención del pueblo sobre peticiones más comprometedoras como la repartición de las tierras, la presencia de la escuela socialista era ampliamente aceptada por la mayoría del pueblo y de los maestros. Por ello cuando se presentó la iniciativa de reforma al artículo 3º, en la convención de Querétaro del PNR dentro de lo que sería el plan sexenal, muy pocos se opusieron a la propuesta de una educación socialista. Es así como los lineamientos de la educación cambian y quedan planteados de la siguiente manera:

Artículo 3º. La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (...) el anticlericalismo pasaba a segundo plano para acentuar las reivindicaciones de clase, movilizar a las masas y destacar la mejoría de la comunidad y el progreso de la sociedad por sobre el bienestar individual. Combinaba una tendencia colectivista y democrática, en el sentido de ampliar las posibilidades de movilidad social a las clases populares, con una filosofía hasta cierto punto simplista.¹³

Con Cárdenas en el poder, la educación se convierte en uno de los puntos pri-

mordiales; determina que la educación debería ser, además de socialista, utilitaria para lograr que el obrero y campesino realmente tuvieran acceso al área industrial. De ahí que durante su período se hayan instituido —entre otras escuelas— la Universidad Obrera y el Instituto Politécnico Nacional:

El proyecto de la educación socialista planteaba incorporar a cientos de miles de niños y jóvenes a la escuela pública y ponía importancia en que se beneficiara a las clases populares, ofreciendo becas alimenticias y apoyos económicos a hijos de obreros y campesinos que accedían a la educación media y la superior.¹⁴

Sobre esto mismo habla Solana cuando afirma:

La pedagogía socialista debía suministrar los medios y organizar los planteles para conducir a los obreros y campesinos desde las enseñanzas elementales hasta los más altos tipos de cultura técnica y profesional a fin de mejorar la técnica agrícola, así como organizar sistemas de producción colectiva. Esta pedagogía aspiraba a la formación de obreros calificados para que las masas proletarias tuvieran una justa participación en el aprovechamiento de las riquezas que por derecho propio les correspondían.¹⁵

La Universidad Nacional quedó fuera de estos preceptos, ya que una vez decretada la reforma al art. 3º la polémica se desató entre sus profesores acerca de la libertad de

¹³ Ídem.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 66.

¹⁵ Solana, *ob. cit.*, p. 276.

cátedra y la tendencia liberal de la institución. El hecho de que la Universidad no se apegara a los lineamientos socialistas originó que se considerara que ésta impartía un tipo de educación para la burguesía, y por ello era necesaria la creación de una escuela de nivel superior que estuviera comprometida y dedicada a la preparación de los nuevos alumnos que requería el sistema. Es así como se lleva a cabo la creación del IPN. A pesar de lo que se ha manejado como una venganza por parte de Cárdenas hacia la Universidad Nacional, el Instituto Politécnico Nacional surge por la necesidad que se tenía de capacitar a los estudiantes en áreas vitales para el progreso de la nación:

La preocupación del régimen cardenista por el trabajo y la técnica para el progreso del país llevaron a la creación del Instituto Politécnico Nacional, que no fue ninguna improvisación, sino la culminación de una serie de esfuerzos e instituciones muy anteriores, que sirvieron para estructurarlo.¹⁶

Hacia finales de su período como presidente, Cárdenas demostró que durante su gobierno intentó no caer en los extremos de aquellos que deseaban regresar a los tiempos de Juárez, ni en el de los que pretendían instaurar el marxismo, sino permanecer en un punto intermedio. Declara en enero de 1940:

que la educación debería dar a conocer el aspecto real de la ciencia y la tendencia social de Revolución, pero respetar al mismo tiempo la facultad de los padres de familia a inculcar libremente en el hogar las creencias que mejor les pareciera (...) La escuela no impone, sino sólo explica¹⁷

Con esta postura el presidente da la pauta para que en el siguiente sexenio se buscara ya no confrontar, sino conciliar los puntos de vista divergentes y estabilizar la situación del México de entonces.

1.4 LA UNIDAD NACIONAL

Como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial el plano económico, social y, lógicamente, el educativo se ven alterados. La concepción de una educación socialista es ya disfuncional, se trata de resaltar en todos los ámbitos la concordia y la unidad. La presencia en México de la imagen de un presidente que deja atrás la del caudillo, el auge económico, la generación de empleos y la migración hacia las ciudades dan al México de los cuarenta una pincelada de optimismo y desarrollo. Ya no era tiempo de hablar de lucha de clases sino de buscar un punto de identificación entre los habitantes del país, un punto donde convergieran las diversidades y se fusionaran en un sólo concepto: el ser mexicano.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 293.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 305.

Debido a esto se buscó una vez más adaptar el tipo de educación que se impartía en las escuelas, a las necesidades que el cambio y los nuevos tiempos generaban. Fue Jaime Torres Bodet quien como Secretario de Educación Pública dio los primeros pasos para que se llevara a cabo esa pretendida unidad nacional. Una vez unificados los maestros en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y siendo éste el único organismo reconocido como representante del magisterio nacional, Torres Bodet se propuso dar solución a la serie de problemas que presentaba este sector, tanto en las finalidades, contenidos, métodos de educación, como en la construcción de escuelas, capacitación para los profesores y mejores salarios a los mismos.

Lógicamente, por donde intentó iniciar sus avances fue a través de una nueva reforma al artículo 3°. Era necesario plantear con claridad lo que la educación pretendía y desechar el calificativo de socialista. El proyecto de reforma se presentó en 1944, pero es hasta 1946 cuando se aprueba y se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*. En esta nueva reforma el artículo 3° suprime la orientación socialista; postula los nuevos principios y termina con el conflicto socialismo vs. Iglesia; decreta una nueva educación: integral, científica, democrática, nacional, obligatoria y gratuita, elementos todos otorgados y auspiciados por el Estado. Des-

de entonces esta doctrina educativa es vigente en México y está fundamentada en los valores universales que se estipularon en la UNESCO cuando Torres Bodet representó a nuestro país en aquella organización después de la Segunda Guerra Mundial:

La idea democrática que preside los conceptos del Artículo 3° constitucional no es sólo la que corresponde a los principios de libertad, igualdad y fraternidad, según el ideario clásico de 1789, sino también los modernos principios de una democracia social, que actúa en forma activa para el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo y, al mismo tiempo, conserva su sentido anticlerical, al comprometerse a luchar en contra de los prejuicios y fanatismos, y mantenerse ajena a toda doctrina religiosa, en consonancia con la actitud laica y de acuerdo con el credo revolucionario de 1910.¹⁸

Pasaron dos sexenios para que el lúcido pensamiento de Bodet regresara a la Secretaría de Educación Pública; en ese intervalo se llevaron a cabo actos importantes como la construcción de Ciudad Universitaria, el aumento considerable de escuelas primarias y secundarias, la organización de la enseñanza normal, la fundación del instituto de Bellas Artes y del Indigenista. Con el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines nuevamente el entusiasmo y compromiso de Torres Bodet vuelven a la escena de la educación. El

¹⁸ *Ibíd.*, p. 327.

crecimiento de las actividades industriales y de servicios atrajo a la gente a las zonas urbanas; la población crecía considerablemente y la nueva concepción de los habitantes del país en cuanto al papel de la educación en el ascenso social y mejor estilo de vida, ocasionaron que la demanda de un lugar en las escuelas primarias se elevara insospechadamente. Por ello, uno de los puntos principales que el nuevo presidente pretendió resolver fue el de la educación. Como respuesta a esto se crea un plan con la finalidad de extender y mejorar la educación primaria, al que llamaron más tarde el Plan de once años. Durante su desarrollo:

1. Se construyeron aulas.
2. Se crearon plazas para maestros.
3. Se reformaron planes y programas de estudio.
4. Se imprimieron millones de libros de texto.
5. Se formaron los maestros que hacían falta.
6. Se dictaron las medidas administrativas pertinentes.

Este proyecto fue ambicioso, pues no sólo se trataba de construir más escuelas, sino de edificar todo un sistema educativo que elevara el nivel de la educación mexicana. Conscientes de la enorme carencia económica que muchas familias tenían y tomando como base el precepto del Art. 3º sobre la gratuidad de la educación, el Estado se comprometió a dotar de material didáctico a la población estudiantil de nivel primaria, al

otorgarle el libro de texto y el cuaderno de trabajo gratuitos.

Estas publicaciones fueron el resultado del trabajo y la intervención de maestros de reconocida trayectoria y de notables representantes de la pintura mexicana en el área de ilustraciones, ya que se pretendía reunir tanto la calidad del contenido como la de su presentación. Arquímedes Caballero escribe referente a este período que tanto Martín Luis Guzmán —Presidente de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos— como el mismo Jaime Torres Bodet —Secretario de Educación Pública—, revisaron personalmente los originales antes de su edición.

En los Planes y programas de estudio se buscó que la enseñanza fuera menos teórica y más funcional:

*Procuraremos mejorar la calidad de las enseñanzas, adaptando de manera menos teórica los planes de estudio a las necesidades reales de nuestro pueblo, y modernizando en lo posible los métodos y los procedimientos*¹⁹

ya que Torres Bodet: “Se pronunció por un conocimiento basado en las propias experiencias que sustituya al memorístico, y por un equilibrio entre la formación y la información.”²⁰

A nivel preescolar las reformas se realizaron según el desarrollo biopsíquico del niño, así como sus necesidades e intereses.

¹⁹ Solana, ob. cit., p. 378.

²⁰ Ídem.

En el nivel de primaria se agruparon los conocimientos por áreas y se abandonó la división por asignaturas, y se pretendió enlazar el aprendizaje a las necesidades del niño y a sus propias experiencias.

En el caso de la segunda enseñanza o secundaria, el tema que más nos interesa por referirse esta investigación a dicho nivel, podemos apreciar que era un sector un poco olvidado, pues no había tenido cambio alguno. Sin embargo, debido a la reforma del Plan de once años (1959), la carga de materias de carácter intelectual se redujo para dar lugar a las actividades tecnológicas. El interés porque el alumno realmente adquiriera una verdadera capacitación técnica, originó que los breves lapsos que los jóvenes pasaban en cada taller, se sustituyera por una sola actividad técnica que los prepararía para desempeñar ese oficio en caso de que tuvieran que abandonar sus estudios prematuramente.

De igual manera la educación técnica a nivel superior tuvo un gran impulso, prueba de ello fue la realización de la Unidad Profesional de Zacatenco del IPN, que dio oportunidad a que el número de estudiantes que atendía en 1958 se duplicara para 1964, y a que lo mismo ocurriera en los Institutos Tecnológicos Regionales de algunos estados de la República.

Esto no se debió a que dentro del Plan la educación técnica tuviera prioridad sobre las otras, no, sino que —al parecer— éste se

hallaba tan bien proyectado que desde los niveles más básico y elemental hasta los superiores, se buscaba el desarrollo industrial que el país necesitaba, pero sin olvidar los aspectos culturales, artísticos y sociales que ya se encontraban en la comunidad estudiantil:

Sería ingenuo tratar de trazar ahora el esquema del hombre técnico, en su puesta rivalidad con el hombre universitario. Por variadas que sean sus facultades y distintas que nos parezcan sus vocaciones el hombre es uno.²¹

Torres Bodet dejó un gran legado en el plano educativo mexicano, no sólo por lo que llevó a cabo, sino porque en sus discursos manifestó su preocupación porque México se convirtiera en presa de las potencias económicas y vio a la educación como único escudo para su defensa:

Nadie es libre por mimetismo. Para las colectividades que no se encuentran en aptitud de hacer suyas las técnicas extranjeras, la introducción súbita de esas técnicas puede ser destructiva en muy poco tiempo. Sólo el desarrollo armónico y congruente de un grupo humano constituye, para él, un progreso cierto. Cuando se obedece a una fórmula impuesta, mal entendida y mal asimilada, lo que produce es una falsificación de progreso. Y esa falsificación tiene un nombre. Se llama, en verdad, colonización.²²

²¹ *Ibíd.*, p. 389.

²² *Ibíd.*, p. 390.

Al leer nuevamente estos textos, nos percatamos de cuán vigentes siguen siendo sus palabras, y qué tristeza causa el hecho de saber que en la actualidad no hay un Torres Bodet que en esta época de globalización, encabece un plan con un sentido y una meta perfectamente marcados.

Es gratificante conocer su pensamiento respecto a la educación. La creación y organización de este plan es muestra de un verdadero deseo y compromiso con la nación y la enseñanza; de una estructuración mental impecable, y de una visión ambiciosa y auténticamente universal. Es el hombre que a través de su obra reflejó el tipo de ser humano que quiso formar: un ser íntegro, completo, con pleno equilibrio entre su intelecto y emociones, con toda la certeza y suavidad de su humanismo: "Lo que más importa en el hombre es su unidad interior: la lealtad de su obra a su pensamiento, la adhesión de sus actos a sus principios."²³

Se podría pensar que después de un proyecto tan ambicioso y tan bien estructurado, los resultados que se recogerían debieran ser fructíferos, sin embargo no fue así. Aún en 1964, año en que finalizó el período de Torres Bodet e inició el de Agustín Yáñez como Secretario de Educación Pública, el índice de analfabetismo no se había alterado considerablemente y el nivel

de la educación continuaba sin ser el más adecuado. Por lo tanto Yáñez y el primer mandatario, en ese entonces Díaz Ordaz, "señalaron que era urgente tender al más alto nivel de rendimiento en la educación". Motivo por el que se integró en junio de 1965 una Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, la cual realizó una ardua investigación en este sector y planteó cambios que no resultaron profundos ni fundamentales, aunque sí tuvo aciertos como los que a continuación presento por considerarlos los más sobresalientes:

- * La campaña nacional de alfabetización que multiplicó los centros de enseñanza, editó folletos, modificó los métodos de enseñanza, abrió bibliotecas populares y utilizó la radio y la televisión como medios extensivos de la educación extraescolar. Esfuerzo que se reconoció en la UNESCO en 1965.
- * La creación del Servicio Nacional de Orientación Vocacional que tenía la finalidad de informar a los interesados sobre el campo de acción en que podrían desarrollarse mejor según sus habilidades y aptitudes. Yáñez se refiere a este servicio, diciendo que:

El carácter democrático de la educación en México suele perderse en el trance de elegir una carrera, de seguir una vocación; acertar o errar en tal decisión es acertar o errar en la vida. El enorme índice de desaciertos

²³ ídem.

*rebasa los límites personales para volver social el problema de la frustración.*²⁴

Pensamiento muy acertado que debería ser ampliamente difundido entre la juventud para promover la valoración de cada oficio y garantizar el goce pleno en su realización.

* Se adoptó un nuevo método pedagógico: aprender haciendo. Se sabe que este método ayuda a que el niño comprenda racionalmente lo que realiza, lo encamina a que haga bien las cosas y a descubrir su vocación y habilidades. Elementos que también debían transportarse al nivel de secundaria para dirigir a los educandos al sector productivo:

*enseñar produciendo consiste en actividades tecnológicas que pretenden: hacer comprender la producción en serie, entender la necesidad de la supervisión, adquirir destreza en el manejo de instrumentos, equipos y aparatos, y aprender a planear el trabajo.*²⁵

1.5 LOS SETENTA Y OCHENTA

Referirnos al período de los 70 que vivió nuestro país no es sencillo, y menos cuando se trata del sector educativo. Lo ocurrido en 1968 vino a ser el parteaguas de la historia educativa en México. No sólo por-

que los protagonistas y víctimas del movimiento pertenecían a este sector, sino porque fue el detonador que mostró la verdadera cara de la aparente estabilidad en que se hallaba la nación.

A pesar de las enormes campañas de alfabetización, del bien estructurado e intencionado Plan de once años y de la supuesta "movilidad social ascendente" que la educación representaba, los índices de pobreza y analfabetismo continuaban siendo elevados, las franjas de miseria e ignorancia aumentaban notoriamente, y muchos mexicanos no contaban con perspectivas de desarrollo. La llamada Unidad Nacional y la idea de Progreso Social se resquebrajaban ante una realidad que los rebasaba por mucho.

Como respuesta a tal situación el gobierno de Luis Echeverría creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, la cual, según Carlos Ornelas, sí logro transformaciones de fondo, no en el Art. 3º sino en el sistema educativo. Además, decretó la Ley Federal de Educación, gracias a la cual el tipo de enseñanza autoritaria y memorística que hasta entonces había imperado, a pesar de los intentos por cambiarla, quedó relegada, y favoreció una actitud crítica en el alumno.

También se llevó a cabo el cambio de las materias individuales por áreas educativas; se modificaron algunos contenidos de los libros de texto; se le otorgaron diversas concesiones a la Universidad para legitimizar la

²⁴ *Ibíd.*, p. 410.

²⁵ *Ídem.*

presencia del gobierno; y se facultó a algunas delegaciones regionales para resolver problemas burocráticos. En el área docente se trató de formar a más profesores y de actualizar a quienes ya lo eran, sin embargo, los cursos tuvieron una duración muy corta y no fue posible que se capacitaran adecuadamente.

Ante tales acciones y la posición crítica que el gobierno tomó con respecto a la educación anterior, la sociedad consideró que efectivamente se trataba de una evolución en el sistema educativo y comenzó a llamar a este período de "modernización".

Durante el gobierno de López Portillo la restructuración de la SEP continuó, así como el intento por satisfacer las demandas de educación básica y para los adultos. Durante este mismo sexenio comienza un Plan Nacional de Educación apoyado en una consulta nacional sobre la identificación de los principales problemas educativos en nuestro país. Los resultados que arrojó se referían a la importancia de renovar los contenidos y los métodos de enseñanza; pero es hasta 1990 cuando este plan se consolida y se lleva a cabo.

Hacia finales de los 80 el panorama educativo no era muy alentador, el alto número de educandos no iba acompañado de reformas pedagógicas que garantizaran la eficiencia de la educación, y que cumplieran con la demanda de las necesidades técnicas e industriales que el país requería.

Una vez más, a pesar de los planes, las consultas o comisiones, el sector educativo reflejaba enormes deficiencias, que para fines de esa década mostraron en toda su amplitud la enorme crisis en que se hallaba (y se sigue hallando).

1.6 NUESTROS DÍAS

Las nuevas tendencias de cambio y modernización que vive el país, así como las actividades económicas y los procesos de trabajo que se están modificando en el mundo, han obligado a nuestros últimos gobiernos a intentar rescatar el tiempo perdido y a nivelar el desfase y los enormes huecos que existen en materia de educación.

En marzo de 1993 ocurrió un suceso importante, el artículo 30 constitucional fue reformado: se estableció el carácter obligatorio de la educación secundaria para responder a una "necesidad nacional de primera importancia". Se creó el Programa para la Modernización Educativa donde se estableció que los contenidos y métodos de enseñanza tenían que renovarse, así como mejorar la formación de los docentes y articular los niveles de primaria y secundaria.

En busca de la eficiencia del alumno, sugirió un modelo de enseñanza donde se desarrollaran las habilidades lingüísticas, matemáticas y científicas, se adquirieran co-

nocimientos funcionales, y se evitara, como lo señala Gilberto Guevara, “una pedagogía abstracta, de información, irrelevante para la vida real de los estudiantes...”²⁵

En el campo de la materia de Español, específicamente la que nos compete e interesa, se propuso al Enfoque comunicativo como la corriente pedagógica óptima que otorgaría a los alumnos los elementos necesarios para “aprender permanentemente y para incorporarse con responsabilidad a la vida adulta y al trabajo productivo.”

Hasta ese entonces, el tipo de enseñanza que se impartía en las aulas se regía por la forma tradicional: llenar al educando de información que no le era demasiado útil a través de la exposición y presencia totalitarias del profesor; aunado a esto se obligaba al joven o niño a memorizar dicha información, que unos cuantos días después olvidaba.

Con la consolidación de las propuestas educativas actuales --el enfoque comunicativo funcional--, producto de muchos años de investigación interdisciplinaria, la concepción de la educación da un vuelco total, la inmovilidad y rigidez de el sistema educativo cede el paso a este modelo, que hace más partícipe y crítico al alumno. Esta nueva tendencia parece atractiva para los fines que se buscan en la reforma educativa de 1993, y por

ello se adopta el Enfoque comunicativo, para garantizar que al término de los estudios de nivel de secundaria:

*los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversas y que sean capaces de utilizar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.*²⁶

Es decir, se busca que los conocimientos, aptitudes y habilidades del joven se desarrollen para que le sean útiles en la vida cotidiana, y que se tome como punto de partida los conocimientos previos del alumno para que éstos contribuyan a una adquisición completa de la enseñanza, o sea, que el aprendizaje le sea *significativo*.

Haciendo un recuento de lo desarrollado en este capítulo podemos ver que la historia de la educación en México ha estado impregnada de brillantes ideas, trabajo, campañas gigantescas y sólidos compromisos para promover y difundir el progreso a través de una espiral llamada educación. Sin embargo la burocracia, la corrupción, la apatía, la indiferencia y la pereza se han confabulado para que el trabajo, la lucha y el deseo de tantos seres humanos no fructifiquen como es debido.

Hasta nuestros días, año 2002, el Enfoque comunicativo continúa vigente, aun-

²⁶ Guevara Niebla, Gilberto (compilador), *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 1995, p. 45.

²⁷ *Plan y programas de estudio*, México, SEP, 1993, p. 19.

que todavía no se puede saber cuáles son los resultados que se han obtenido a nivel nacional o regional; lo que sí puede asegurarse es que si efectivamente este nuevo enfoque es aplicado en forma correcta, con conocimiento de sus capacidades y alcances, con dominio de los postulados y materiales que maneja, las habilidades de comunicación bá-

sica: escuchar, hablar, leer y escribir, que se vayan desarrollando en cada alma, en cada niño, en cada alumno, consolidarán un escudo de realidades que los protegerá contra la ceguera vital que tanto enferma a nuestra sociedad, y convertirá en espíritus vivos a tantos textos que aún esperan ser despertados.

*No hay pensamiento que no se realice en términos
de lenguaje y que no pueda ser transmitido a los demás.
El lenguaje modela al espíritu, que a su vez modela al lenguaje.
Nuestro modo de hablar es nuestro modo de ser.
El espíritu sólo puede ampliarse en términos de lenguaje.*

JUAN JOSÉ ARREOLA

II. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XX

2.1 ENSEÑANZA TRADICIONAL Y GRAMÁTICA TRADICIONAL NORMATIVA

Cuando se trata el tema de la enseñanza tradicional tenemos que remontarnos mucho tiempo atrás, pues es difícil marcar con precisión los orígenes históricos de este modelo. No obstante, y a pesar de contar con muy poca información acerca de este período, podemos mencionar algunos estudiosos que pueden ser nuestros guías y actuar como punto de partida en este breve recuento; nos referimos a los pedagogos Wolfgang Ratke y Jan Ámos Komenský, mejor conocido por la latinización de su nombre como Comenius.

Sin embargo, a pesar de que algunos autores señalan a ambos pedagogos como los padres de la educación tradicional²⁷, y los encargados de fijar los nuevos métodos, rigurosos y fecundos del siglo XVII, existen también estudiosos como J.B. Piobetta que presenta a un Comenius actual y práctico que no tiene nada que ver con un método severo y acartonado:

la educación no consiste en la doctrina de Comenio, como ya lo hemos indicado, en llenar el espíritu del discípulo de

²⁷ *Enciclopedia pedagógica*, Barcelona, 1988. t.2, p. 38.

*opiniones recibidas y nociones hechas, sino en desarrollar su inteligencia, su raciocinio y su juicio para hacerlo capaz de pensar por sí mismo. A la escuela organizada, pero «muerta, de los libros», Comenio prefiere la escuela «viva de las hayas y los robles».*²⁸

En lo que convergen ambas fuentes es en que Ratke y Comenius intentaron ofrecer una alternativa ante el tipo de enseñanza que practicaban los jesuitas, calificada por ellos de elitista y clasista, ya que ambos pedagogos opinaban que debía existir un tipo de enseñanza que llegara al pueblo en general y que no fuera otorgado sólo a las clases altas:

*los hijos de los ricos, de los nobles o de los que ejercen una magistratura no son los únicos que han nacido para ocupar análogas situaciones y para que solamente a ellos se les abran puertas de la escuela latina, rechazando a los otros como si de ellos no pudiera esperarse nada. El espíritu alienta donde quiere y cuando quiere (Didactica Magna, cap. XXIX).*²⁹

Asimismo Comenius manifestó que su pensamiento partía del principio fundamental de “la perfectabilidad del género humano y en el gran poder de la educación sobre el hombre y la sociedad”³⁰, postulado que sirvió de cimiento de la reforma pedagógica de aquel tiempo, y que ayudó a diluir, hasta

cierto punto, el método escolástico que aún en el siglo XVII seguía teniendo gran influencia.

Aunque no podríamos asegurar que ellos fueron los que crearon el método tradicional de enseñanza, sí podemos afirmar que fue durante el siglo XVII cuando se determinaron las formulaciones utilizadas en este sistema.

Más tarde, durante los siglos XVIII, XIX y XX, los pensamientos y teorías filosóficos que fueron surgiendo a lo largo de ese período, lograron penetrar y modificar algunos postulados educativos vigentes en aquella época. estudiosos como John Lucke, Heinrich Pestalozzi, J. J. Rousseau y John Dewey, entre otros, cuestionaron, criticaron e influyeron en el método tradicional de enseñanza, con lo que lograron modelarlo y crear un sistema que, a pesar del tiempo y opiniones tan divergentes, ha logrado mantener hasta nuestros días ciertas características fundamentales que exponemos a continuación:

A. La primera de ellas se refiere a que en el acto de la enseñanza los protagonistas principales por excelencia —aunque no los únicos— son *el profesor y el alumno*. En el modelo tradicional esta pareja debe considerarse como una relación de vasallaje, dominio y poder; donde el primero es dueño, amo y señor del segundo y éste último su súbdito y servidor. Aunado a esto el niño o adolescente debe obedecer, respetar y considerar al

²⁸ Chateau, Jean, *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 2001, p. 119.

²⁹ *Ibidem*, p. 113.

³⁰ *Ibidem*, p. 112.

maestro como el eje de toda su vida académica y social; la imagen del profesor representará así el paradigma a seguir, el prototipo al que el alumno debe aspirar si es que quiere desarrollarse como individuo y tener un lugar respetable en la sociedad: "El maestro no debe limitarse a dirigir la actividad educativa, sino que debe servir además de guía y de modelo para los alumnos, a través de su actitud moral".³¹

B. *La disciplina y el orden* constituyen la segunda característica, pues ambos elementos garantizarán el desarrollo de una buena clase y un aprendizaje provechoso. En caso de que el alumno no acepte su condición de súbdito, entonces aparecerá el castigo, justificación bien intencionada para mantener en silencio, tranquilidad y armonía el salón de clases:

El modelo tradicional no se plantea las antinomias libertad—autoridad, educación espontánea—educación represiva, puesto que se decanta claramente a favor de la autoridad y de la represión, es decir que, para este modelo, no existen dichos binomios. La disciplina y las normas estrictas de todo orden regulan toda la actividad escolar, incluso los mínimos detalles, para evitar que el alumno se libere a su espontaneidad y a sus deseos; la disciplina constituye, de hecho, la base de la aceptación del modelo a imitar. En una palabra, en lugar de movimiento espontáneo, la

escuela tradicional propugna y exige inmovilismo y practica el silencio como antídoto del posible alboroto que pueda perturbar la armonía del aula...³²

C. *El aula* es la zona donde se representa el autoritarismo, el poder y el aislamiento en forma física. Con su tarima como estrado, para que el profesor observe y controle cualquier movimiento por minúsculo que sea; el pizarrón al frente, para que nadie vea a otro sitio que no sea la lección escrita en él, y los pupitres o bancas fijos para no permitir el movimiento libre de los jovencitos inquietos, el salón de clases se convierte así en el lugar idóneo para alejarse de la realidad y del mundo entero. De ahí que se le haya denominado como el "Santuario del saber" y que, efectivamente, contribuya a aislar —en el sentido literal de la palabra— a los alumnos del mundo que los rodea.

Dado el aislamiento de la escuela tradicional en relación al mundo social, la arquitectura y el ambiente, mobiliario, material, etcétera, se adaptan a dicha concepción, que se caracteriza primordialmente por los espacios cerrados, que facilitan el orden y la disciplina (...) La escuela, en el modelo pedagógico tradicional, constituye un mundo totalmente ajeno al mundo real: se trata, por consiguiente, de un recinto aislado sin ningún contacto con el mundo exterior.³³

³¹ *Enciclopedia pedagógica*, p.39.

³² Ídem.

³³ *Ibíd.*, pp. 39-40.

D. Referente a *los contenidos de los programas* la educación tradicional se inclina por la adquisición de conocimientos y de cultura en general, considera que:

preparar para la vida es modelar la inteligencia a base de favorecer la capacidad para la resolución de ejercicios, fortalecer las posibilidades de atención y de esfuerzo, etcétera: de ahí la importancia concedida a la ortografía, el latín, las matemáticas, etc. (...) los conocimientos ayudan a formar la personalidad global del alumno (...) educar es poner al alumno en contacto con las grandes realizaciones del hombre, considerado individual y globalmente; se trata, en realidad, como ya se ha apuntado, de proponer un modelo o modelos con el fin de que los niños los imiten y se sometan a ellos.³⁴

Como se puede ver, el alumno se consideraba como un ser sin creatividad, sin autonomía, completamente inerte que sólo estaba ahí para recibir y no aportar; al parecer pensaban que lo mucho o poco que pudo haber creado la humanidad, estaba finalizado, ya que los jóvenes, los niños, no tenían nada más que ofrecer a su cultura. Es decir, que los chicos únicamente eran receptores, especie de cántaros que había que llenar de información, promoviendo en ellos sólo las actitudes mecánicas de repetición y ejercitación de la memoria:

Los programas y los contenidos de este tipo de escuela adoptan una posición

acrítica frente a la realidad en su conjunto y tienden, por tanto, a la perpetuación del statu quo (...) El aprendizaje se desarrolla a través del ejercicio de la memoria, con poca utilización del razonamiento, reforzada por la recitación individual o colectiva.³⁵

E. Aunado a todo lo anterior, se puede mencionar otro aspecto que aumentó las deficiencias que ya presentaba el sistema educativo: considerar que la enseñanza iba dirigida a una población homogénea, sin tomar en cuenta las diferencias lingüísticas, culturales o geográficas ni las necesidades de cada sector, lo que dio origen a desfases temáticos, sociales y culturales con lo que se pretendía enseñar en la escuela:

La pedagogía tradicional niega el derecho a la diferencia. Los programas son uniformes, generalmente a nivel de Estado, y no tienen en cuenta las diferencias individuales de los alumnos ni las diferencias socioculturales, sociolingüísticas, etc. que puedan existir en las distintas comunidades de dicho Estado.³⁶

Con tales antecedentes en materia educativa y bajo un régimen político autoritario, no es difícil recrear el marco bajo el cual se desarrolló la enseñanza del español en México a principios del siglo XX, como tampoco describir el panorama de los colegios en aquella época. Así pues, también en nues-

³⁴ *Ibidem*, p.40.

³⁵ *Ídem*.

³⁶ *Ídem*

tras aulas los pilares de las clases fueron el orden, la normatividad, la prescripción, la autoridad y la memorización. Todo debía estar completamente ordenado: el tiempo, el espacio y la actividad. El maestro representaba la autoridad, pues era poseedor de la sabiduría, del conocimiento y dueño del método exacto y apropiado para transmitirlos correctamente. Mientras tanto, en el otro polo, el alumno se erigía como un ente pasivo, un receptáculo inerte que no tenía otra función más que la de repetidor de las lecciones. Partiendo de esto es lógico que la enseñanza del español —que es el área que nos interesa específicamente— siguiera ese mismo esquema y que la frase “la letra con sangre entra” se cumpliera con rigor. La clase se enfocaba principalmente al área de la escritura: caligrafía, ortografía, gramática y redacción. El salón de clases se llenaba entonces de reglas gramaticales que indicaban lo que debía escribirse o decirse, lo que era correcto o incorrecto, lo que se tenía permitido y lo que no. Así, las listas de palabras con *b* o *v*, las diversas nomenclaturas de las formas verbales, la memorización de reglas ortográficas y las extenuantes copias de textos paradigmáticos vinieron a constituir las clases y los programas de español de principios de siglo que tomaron a las gramáticas como acervos de la verdad absoluta y contundente. Un ejemplo de ello es la *Gramática inductiva de la lengua española* de Miguel Salinas de don-

de tomamos dos pequeñas muestras del tipo de enseñanza de nuestro idioma hacia 1939:

*Los programas de Lengua Española piden que durante el primer año se estudie el uso recto de las letras: copiando dos o más veces los ejercicios que siguen, el alumno tendrá ocasión de observar numerosos hechos y después podrá enunciar las reglas, que serán fórmulas breves, propias para grabar el conocimiento en la memoria.*³⁷

*La x ha representado sonidos diversos, ha vacilado mucho antes de fijar su pronunciación; ahora sí ya la ha fijado: representa dos sonidos, ks y gs; próximo equivale a prók-si-mo, examen vale lo mismo que eg-sa-men. Toda voz castellana o castellanizada en que éntre (sic) la x con sonido que no sea el doble, explicado antes, es verdadero barbarismo ortográfico. Así es que México, Oaxaca, Xavier y Calixto son vocablos incorrectos: debe escribirse Méjico, Oajaca, Javier, Calisto.*³⁸

Claramente podemos observar que el tipo de enseñanza del español se regía por la gramática normativa, por lo que todo era prescrito; el hablante debía sujetarse a las reglas y no modificarlas o alterarlas porque, en caso de ello, estaría cometiendo una grave falta.

Esto era lo que sucedía en el marco de la enseñanza tradicional y su aplicación en el área del español en México a mediados del

³⁷ Salinas, Miguel, *Gramática inductiva de la lengua española*, p.75.

³⁸ *Ibíd.*, p.11.

siglo XX, no obstante que ya desde finales del siglo XIX el sistema educativo occidental había comenzado a sufrir cambios y modificaciones que serían radicales.

A pesar de ello, de alguna u otra manera el sistema educativo vigente hasta ese entonces había permanecido intacto durante varios siglos —XII, XVIII y XIX—, no obstante el surgimiento de pensadores como Rousseau que difirieron y lo sometieron a cuestionamientos. Fue hacia finales del siglo XIX cuando surgió la Escuela Activa y con ella la desestabilización total del sistema anterior. El papel del maestro se modificó por completo, y en ese momento el protagonista central del proceso educativo pasó a ser el alumno. Frente a la pasividad e inercia del sistema previo, surgió el dinamismo y la participación activa del alumno en la escuela. Desde ese momento contó con la libertad para expresarse, desarrollarse y regir su propia conducta. También se estipuló que el tipo de conocimientos que el niño adquiriera, debería estar relacionado con su realidad vital y el mundo circundante.

Dentro de este contexto de evolución, transformaciones y optimismo, existieron en forma paralela tendencias y pensamientos que influyeron en el área educativa en general y lógicamente en el área de enseñanza del español, acontecimientos que aunque sea a manera de esbozo consideramos necesario abordar para continuar con el desarrollo de este capítulo.

2.2 EMPIRISMO Y RACIONALISMO

Todo método o sistema de enseñanza toma como base algún tipo de pensamiento filosófico o corriente psicológica en los que sustenta sus finalidades, objetivos, desarrollo y formas de evaluación. A lo largo del siglo XX las distintas corrientes filosóficas, psicológicas y lingüísticas que influyeron en los métodos de enseñanza del español, pueden clasificarse en dos grandes grupos: empiristas y racionalistas. Entre ambas corrientes surgió una polémica que se basó en las distintas concepciones que cada una tuvo sobre la relación entre el fenómeno de la lengua y el pensamiento.

La primera, la de los empiristas, incluye el conductismo y el estructuralismo. El conductismo es una corriente psicológica surgida a finales de la primera década del siglo pasado en Estados Unidos; su principal representante fue John B. Watson. Él opinó que

*todo el comportamiento humano podía explicarse como una sucesión de condicionamientos sin necesidad de recurrir a conceptos introspectivos como conciencia, emoción o sentimiento.*³⁹

Es decir, toda acción humana era sólo la respuesta a un estímulo dado desde el exterior, y factores como elementos concien-

³⁹ "Conductismo", *Enciclopedia Hispánica*, 14v. (London, Encyclopaedia Britannica Publishers, Inc., 1989-1990), t.4 Macropedia, p.238.

cia, libre arbitrio o decisión propia, quedaban fuera de la consideración de los psicólogos conductistas. La teoría de Watson estuvo a su vez apoyada en el pensamiento de Iván Pávlov, miembro de la escuela reflexológica rusa, quien explicó "la forma en que los estímulos se encadenaban con las respuestas para producir la conducta.", teoría de donde se desprendieron los conceptos fundamentales del conductismo: la relación estímulo-respuesta.

Más tarde este tipo de pensamiento influyó en otro psicólogo que daría origen a una gran controversia en el campo de la lengua, B. F. Skinner:

Convencido de que la conducta humana no responde a un proceso psíquico interno sino que es el producto de un encadenamiento de reacciones a las condiciones externas, manifestado en la acción del organismo sobre el medio, Skinner rechazó todo tipo de hipótesis mentalistas y afirmó que, puesto que la conducta no es sino [lo que un organismo hace], la Psicología debe limitarse a describir los hechos y no interpretarlos.⁴⁰

Interesado por el lenguaje humano como tema de análisis, y después de 23 años de trabajo e investigación sobre éste, publicó en E.U. hacia 1953, los resultados de su hipótesis sobre la adquisición del lenguaje, que en forma bastante sintética podría expresarse de la siguiente manera:

El comportamiento verbal humano obedece, probablemente, a las mismas leyes naturales que el comportamiento no verbal —humano o infrahumano—, y es susceptible, por tanto, de ser analizado en los mismos términos.⁴¹

El hecho de que Skinner nombrara al lenguaje *comportamiento verbal* en lugar de su denominación habitual, no significó la etiqueta de un nuevo nombre, sino la firme intención de acentuar "el hecho de que el fenómeno verbal es, fundamental, y por encima de todo, comportamiento".⁴²

Tal hipótesis fue aceptada y junto con el estructuralismo, que en aquellos años había alcanzado una gran aceptación, formó lo que se conoce como la corriente empirista en el campo de la enseñanza de lenguas. Permeados completamente por el pensamiento conductista, los empiristas formularon cinco postulados donde expresaron en forma breve la concepción mecanicista en que encasillaron al lenguaje:

1. LA LENGUA ES HABLA, NO ESCRITURA.

Plantearon una definición descriptiva, pues consideraron la lengua como "colección de signos concretos observables que pueden ser descritos según sus posibles combinaciones".⁴³

⁴⁰ "Skinner, B. F.", *Enciclopedia Hispánica*, 14v. (London, Encyclopaedia Britannica Publishers, Inc., 1989-1990), t.13 Macropedia, p.236.

⁴¹ *¿Chomsky o Skinner?, la génesis del lenguaje*, Barcelona, Ed. Fontanella, 1977, p.8

⁴² *Ibidem*.

⁴³ Maqueo, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, Limusa, 1992, p.41.

2. UNA LENGUA ES UN CONJUNTO DE HÁBITOS ADQUIRIDO POR CONDICIONAMIENTO.

Claramente observamos la presencia de la postura psicológica conductista, que manejó al lenguaje como el resultado del conjunto estímulo-respuesta-reforzamiento. Lo que nos muestra que si esto es cierto, durante la adquisición del lenguaje no interviene el pensamiento, por lo tanto nuestro lenguaje no es diferente de los lenguajes animales. Otro aspecto como derivación de los anterior es que si deseamos adquirir una lengua, sólo tendremos que imitar un número concreto de estructuras básicas y de vocabulario, lo que determina que no existe la creatividad propia del hablante, sino una mera repetición de expresiones.

3. ENSEÑAR LA LENGUA Y NO SOBRE LA LENGUA.

Está fundamentado en el postulado anterior, pues no es válido enseñar una regla gramatical si ésta no detona la actividad psicológica para comprenderla y reflexionar sobre ella. Si el lenguaje es un hábito, con la memorización de las estructuras dadas bastará.

4. UNA LENGUA ES LO QUE LOS HABLANTES NATIVOS DICEN Y NO LO QUE OTROS PIENSAN QUE DEBERÍAN DECIR.

Si lo relacionamos con el postulado anterior, podemos observar que es lógico que estén en contra de la enseñanza de un idio-

ma a través de las gramáticas normativas, y que debe dirigirse hacia lo que los hablantes dicen para aprender esas formas. Sin embargo, pierden de vista el concepto de gramaticalidad al considerar la existencia de un hablante ideal que nunca comete errores, hecho que sabemos es imposible, y que repetirá las mismas expresiones sin variedad como si se tratara de una lección bien aprendida.

5. LAS LENGUAS SON DIFERENTES.

Con este pensamiento niegan la existencia de los universales lingüísticos y consideran que al intentar aprender una nueva lengua se deben olvidar los hábitos de la que ya se posee para evitar interferencias. Es decir, la mente debe estar limpia, en blanco, para adquirir nuevos conocimientos a partir de cero.

Como contraparte de la postura empirista surgió simultáneamente la corriente racionalista, la cual se opuso a considerar al lenguaje como un hábito más y a aceptar que lo hubieran "rebajado" al nivel mecánico de otras funciones humanas como la respiración o el bombeo de la sangre del corazón. Ante ello formuló sus propios postulados para defender una concepción más racional de la capacidad del intelecto humano y, lógicamente, del lenguaje. He aquí su pensamiento:

1. UNA LENGUA ES CREATIVA Y SE GOBIERNA POR REGLAS.

“Esto significa que saber una lengua es ser capaz de crear oraciones nuevas en ella”⁴⁴. No se aprenden éstas de manera aislada y se aplican en una situación señalada expreso para ello. Esta creatividad se rige por una gramática regulada, que limita las emisiones lingüísticas a formar gramaticalmente apropiadas.

2. ESAS REGLAS SON PSICOLÓGICAMENTE REALES.

Cuando el hablante adquiere una lengua, fundamentalmente la materna, cuenta con la capacidad de dar orden al mundo lingüístico en el que se halle inmerso; es decir, de aprehender y asimilar las reglas que rigen esa lengua.

3. EL SER HUMANO NACE CON LA CAPACIDAD DE APRENDER LENGUAS.

Aquí se responde al postulado cinco de los empiristas, pues se señala la existencia de los universales lingüísticos. No puede ser que cada lengua sea diferente. Todas, por muy complejas que sean, contienen elementos y estructuras básicas que permiten el desarrollo de la comunicación:

*todas tienen oraciones formadas por palabras y palabras por sonidos; en todas se pueden formar oraciones muy largas, insertando unas oraciones dentro de otras; todas muestran relaciones de sujeto y predicado.*⁴⁵

4. UNA LENGUA VIVA ES AQUELLA EN LA CUAL PODEMOS PENSAR.

No es suficiente con saber el vocabulario y la gramática de una lengua, si estos conocimientos no trascienden o se elevan al estado de pensamiento, entonces se tratará efectivamente de un proceso mecánico y no de un proceso mental.

El estructuralismo dejó una gran huella en el campo de la lingüística. Se trató de un movimiento intelectual, científico y metodológico que tuvo un importante desarrollo. Dio origen a una nueva forma de concebir y de comprender la realidad basada en el principio de que la cultura o cualquiera de sus manifestaciones, es una estructura, constituida a su vez por otras estructuras menores. Todas ellas pueden considerarse como una unidad y dentro de ésta, existen relaciones entre los elementos que la conforman. Esta visión de considerar al lenguaje como un sistema independiente formado por elementos que se interrelacionan, puso de relieve uno de los puntos más importantes del estructuralismo europeo: la situación de *las relaciones entre los signos*.

Ferdinand de Saussure, importante estudioso del estructuralismo en lingüística, expone que esas “formas y significados de una lengua están relacionados entre sí al ser parte de un sistema en un determinado pun-

⁴⁴ Ibídem, p.43 .

⁴⁵ Ibídem, p. 45.

to temporal.”⁴⁶ Con esta última especificación Saussure brinda un aire nuevo al estudio científico del lenguaje, ya que el interés por el descriptivismo o estudio *sincrónico* de la lengua otorga nuevas posibilidades a la dimensión histórica del lenguaje, que bajo la terminología saussoriana ya se había denominado estudio *diacrónico* de la lengua.

La lingüística estructuralista es la ciencia que se encarga del estudio serio y científico del lenguaje, se caracteriza también por ser clasificatoria; su interés se centra en la fonología y la morfosintaxis sin importarle el significado, ya que, por pertenecer a la corriente empirista y estar cercana a la teoría conductista, sólo toma en cuenta lo observable.

Bajo un contexto con características tan controvertidas, la pregunta obligada es, ¿y dentro de las aulas, qué pasaba? ¿Cómo se aplicaron estos postulados en el salón de clases? La revolución que causó el estructuralismo llegó a nuestro país mucho tiempo después, sin embargo, en ese momento se consideró necesario realizar cambios en el campo educativo. Se buscó romper con el modelo tradicional y promover en el maestro una actitud de orientador, moderador, guía, y una postura crítica y analítica en el alumno. Se modificaron los planes y progra-

mas de estudio, se publicaron y difundieron libros de calidad, se intentó actualizar a los profesores a través de cursos de capacitación, pero por desgracia el proyecto no se comprendió en su totalidad y se obtuvieron estos resultados:

*la reforma consistió en dejar de enseñar la gramática tradicional para enseñar la gramática estructural y los nuevos conceptos lingüísticos propuestos por Saussure, Hjelmslev, Jakobson, etc., pretendiendo que el alumno analizara su propia lengua dentro del salón de clases y que memorizara dichos conceptos; de esa manera se suponía que los alumnos obtendrían el dominio de su lengua materna.*⁴⁷

Lógicamente el proyecto fracasó y los alumnos no lograron obtener ese dominio de la lengua tan buscado puesto que la enseñanza del español se basó en analizar el idioma a nivel formal, a nivel oracional, como si se estuviera en un laboratorio y se observaran con microscopio los componentes del discurso extraído de la realidad, de su uso y de su finalidad: el de la comunicación.

A los maestros no únicamente se les pidió cambiar de actitud, sino también se les indujo a adoptar las bases estructuralistas. Así, el salón se llenó de análisis de oraciones prefabricadas, artificiales e inertes que eran desglosadas bajo parámetros de precisión que

⁴⁶ *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel, 1997, p. 216.

⁴⁷ Sosa Rosas, Rocío, *Comprensión de la lectura: Acerca de miento y reflexiones. El caso de las escuelas Agustín García Conde y Bernal Díaz del Castillo* (Tetina). UNAM, Fac. Filosofía y Letras, 1998, p.9.

muchas veces ni los mismos profesores entendían y terminaban enmarañados en una mezcla de nomenclaturas que en lugar de aclarar el conocimiento lo enturbiaba.

Mientras esto ocurría en nuestros salones mexicanos, en otros países, principalmente en E.U. el *boom* chomskiano había estallado desde 1957, y los postulados racionalistas, al parecer, habían ganado la batalla. La corriente generativista modificó completamente la concepción de la lengua, le dio vida, movimiento, y dio luz a un nuevo enfoque lingüístico representado por Chomsky.

Para John Searle la revolución ocasionada por Chomsky se debió a que utilizó como método elementos de valoración, a que su objetivo fue la especificación de las reglas gramaticales subyacentes a la construcción de las oraciones y el conocimiento del hablante sobre cómo producir y comprender oraciones, a partir de su competencia lingüística. El paso estaba dado, los novedosos conceptos de Chomsky dejaron desintegradas las teorías de Skinner y reivindicaron al hombre sus capacidades mentales, lingüísticas y creativas. De ahí que gracias a estos avances surgiera la lingüística generativa.

Esta corriente lingüística se caracteriza por realizar un estudio sincrónico de la lengua, de la lengua abstracta de un hablante oyente ideal que no comete errores al

hablar. Pertenece al área racionalista, por lo que intenta explicar los conceptos básicos de todas las lenguas: la gramática universal y particular, la estructura superficial y profunda, así como las reglas generativas y transformacionales.

2.3 EL ENFOQUE COMUNICATIVO⁴⁸

El concepto de competencia comunicativa, que dará sustento al enfoque comunicativo, surge como veremos más adelante como respuesta al concepto competencia lingüística, postulado por Chomsky en los años sesenta.

A la par de este acontecimiento también hubo otro factor que originó el surgimiento de una nueva actitud ante el lenguaje: la presencia del constructivismo. Esta corriente toma su nombre de las interpretaciones que se han hecho sobre la construcción del conocimiento humano. Para Piaget y sus colaboradores éste último consiste en que

el hombre construye el conocimiento del mundo a partir de la acción: por otro lado, la psicología cognitiva actual postula la inversión de este proceso: se actúa según las representaciones individuales del sujeto. En cualquier caso, lo cierto es que el alumno posee unos esquemas previos de conocimiento

⁴⁸ La información de esta sección se basó en gran medida en el curso "El enfoque comunicativo y funcional" impartido por la maestra Ana María Maqueo, en octubre de 2001 en Ciudad Universitaria.

que el docente trata de desestabilizar para, con posterioridad, recomponerlos y equilibrarlos.⁴⁹

De acuerdo con lo anterior, el individuo cuenta con una serie de conocimientos previos a los que el profesor debe desequilibrar a través de la presentación de un problema o un cuestionamiento. Ante tal desequilibrio el individuo toma la información que ya maneja y trata de incorporar la nueva para recomponer, a través de un orden lógico, el esquema de conocimientos otra vez. Para que este ciclo se complete es necesario que el profesor provoque en el alumno la asimilación, la incorporación y el acomodo de esa nueva información basándose en la aplicación, y logre así consolidarla en el esquema.

En lo que respecta a nuestra área docente, el constructivismo presenta varios elementos que resultan de gran apoyo, ya que el tipo de alumnos con los que trabajamos, adolescentes de 13 a 16 años, presenta el predominio del pensamiento hipotético-deductivo, lo que ayuda en el proceso de recomposición de los nuevos esquemas y, por ende, en la construcción de un aprendizaje significativo.

La aparición del concepto aprendizaje significativo vino también a cuestionar profundamente el trabajo que como docentes sobre aprendizaje desempeñamos, pues siempre se ha buscado que el alumno aprenda. Gracias a la investigación de la psicología cognitiva, ahora sabemos que para que el joven participe activamente en su aprendizaje, esto es que realice una actividad cognitiva, deberá relacionar contenidos, trazar estrategias, experimentar procedimientos y reorganizar sus propios conocimientos a partir de los recientemente adquiridos. Lo que se busca actualmente es que lo que se enseña en la escuela provoque en el alumno una actividad interna que le permita incorporar nuevos esquemas conceptuales al tramado de conocimiento que ya posee, para que ese aprendizaje le signifique algo al estudiante y no sólo se trate de un proceso mecánico y mnemotécnico. De la misma manera entraron en consideración elementos que antes no habían sido tomados en cuenta como parte sustancial en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, nos referimos a la creatividad y a la afectividad.

Para la psicología educativa es necesario que el profesor fomente la creatividad en sus alumnos tomando como punto de partida las experiencias que ya poseen y no enfrentarlo a ella indefenso y sin una orientación. Aclara que la creatividad también exige un orden lógico y un trabajo sistemático,

⁴⁹ Hernández Aguilar, José María y Félix Sepúlveda Barrios, *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la secundaria obligatoria. Un enfoque comunicativo basado en tareas*, Madrid, Ed. Cincel, 1990, p. 48.

por lo que debemos erradicar la equivocada idea de que ésta es un proceso congénito.

En cuanto a la afectividad señala que es necesario retomar el carácter afectivo en nuestro trato con los jóvenes ya que

En la enseñanza de cualquier lengua, en el fomento de la intercomunicación, en el desencadenamiento de las destrezas y habilidades comunicativas hay que ponderar la afectividad como elemento potenciador de una comunicación natural y expresiva, sincera y honesta. En un ambiente caracterizado por el desafecto no fluye la intercomunicación, es más, la afectividad filtra el interés y la participación comunicativa.⁵⁰

A partir de los postulados innovadores de los generativistas y de los nuevos conceptos manejados por el constructivismo, muchas disciplinas se interesaron por el estudio del lenguaje, lo que dio como resultado que en mayor o menor medida contribuirían con la lingüística y a la vez se sirvieran de ella para explorar nuevos campos y poner a prueba ciertas hipótesis. Para varias de ellas el lenguaje dejó de ser una entidad abstracta y comenzó a ser considerado como la forma más viva e inmediata que tienen los humanos para relacionarse.

El concepto de competencia lingüística era relevante, sin embargo carecía de algo, no había sido contemplado el *uso* dentro de él, pues como lo menciona Giglioli, una perso-

na dotada de competencia meramente lingüística

sería una especie de monstruo cultural: conocería las reglas gramaticales de la lengua, pero ignoraría cuándo debe hablar, cuándo callar, qué opciones sociolingüísticas emplear en determinadas situaciones, etcétera".⁵¹

Esta concepción originó que un gran número de lingüistas se interesaran por el *uso* de la lengua, lo que propició el surgimiento de nuevas disciplinas:

a) La filosofía analítica o pragmática filosófica que analiza la actuación lingüística como una parte sustancial de la acción humana.

b) La antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología interaccional, quienes ven al lenguaje relacionado con los hablantes considerados como miembros de una sociedad socio cultural concreta.

c) La ciencia cognoscitiva (estudios en psicología e inteligencia artificial). Centran su interés en los procesos cognoscitivos que subyacen a la adquisición y uso de lenguas.⁵²

Este conjunto de disciplinas intenta entender y explicar el complejo proceso que se realiza durante la producción y la comprensión lingüística y no lingüística dentro

⁵⁰ Ibídem, p. 52.

⁵¹ Ricci Bitti, Pio y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*, México, Grijalbo, 1990, p. 20.

⁵² Sosa, ob. cit., p. 26.

de un contexto; consideran al lenguaje como un elemento inseparable de la acción y el conocimiento del usuario, y no como un sistema abstracto y lejano. Gracias a su contribución lograron edificar junto con la lingüística un modelo de lenguaje que difiere mucho de la idea tradicional que se tenía de él, pues actualmente son numerosos y diversos los elementos y factores que se consideran partícipes del proceso de comunicación. Incluso hasta la definición de este concepto comenzó a ser imprecisa pues surgieron puntos de vista tan diversos que crearon distintos modelos de interpretación: el lineal, el dialógico, de retroalimentación y el autorregulador. A pesar de tal variedad nosotros hemos elegido la definición que presentan Maqueo y Méndez en su texto *Español 1, Lengua y Comunicación*: "Comunicación es poner en relación los pensamientos y los sentimientos de los seres humanos por medio de la lengua."⁵³

De la misma manera los esquemas que se habían creado para explicar gráficamente el acto comunicativo sufrieron modificaciones, pues se incluyeron en él elementos que habían adquirido ya una gran importancia, o si no por lo menos se anexaba la explicación de su relevancia en el proceso de comunicación. Tatiana Slama Cazacu (1973) propone la siguiente representación donde ya vemos integrado el concepto de contexto⁵⁴:



NUEVOS ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE COMUNICACIÓN

Son diversos los elementos y conceptos que las nuevas disciplinas toman en cuenta en el desarrollo de la comunicación. Mencionaremos algunos de ellos que pueden contribuir a una mejor comprensión del enfoque comunicativo.

* **CONTEXTO.** Considerado no sólo como el ambiente físico que rodea a la expresión que se intenta transmitir, hay que incluir el bagaje de conocimientos que se supone comparten los que participan en ese acto comunicativo.

* **JUEGO DE LENGUAJE.** Reglas de uso marcadas socialmente que aprendemos a usar en diversas situaciones y contextos y que, si bien son implícitas, están en el propio uso.

* **ACTOS DE HABLA.**

+ **Locutivo** —Es el significado literal.

+ **Ilocutivo** —La forma de usar la

⁵³ Maqueo, Ana María y Verónica Méndez, *Lengua y comunicación 1*, México, Limusa, 1998, p.239.

⁵⁴ Tomado de Ricci, p. 26.

locución con una carga de intención.

+ Perlocutivo. — El efecto que produce en la audiencia.

* SIGNIFICADO DEL HABLANTE. Propósitos que encierra lo que se dice, es intencional y subordinado a las circunstancias.

* IMPLICATURA. Se refiere a las suposiciones implicadas por el enunciado y el contexto en el que se realiza el acto de habla.

* PERTINENCIA. Elección que hace una persona para establecer una situación concreta de comunicación, que tenga ciertas características adecuadas para que exista la comunicación, comprensión y entendimiento de nuestro mensaje.

* PRINCIPIO DE COOPERACIÓN. Cuatro máximas o categorías que se refieren al comportamiento que deben tener los interlocutores para que se dé la conversación.

* RELEVANCIA. Importancia que tiene para el oyente lo que dice el hablante; es la razón por la cual se presta atención.

Aparece en primer lugar el término de contexto por la gran relevancia que ha tenido en las investigaciones de los estudiosos. A simple vista el acto de comunicación tal vez parezca sencillo y simple; sin embargo no es tan árido, escueto y pasivo como lo refleja un esquema, al contrario, es un momento de vida, movimiento y constante dinamismo, donde se intercambia información, experiencias, necesidades, ideas, frustraciones, etc.; y es justamente el contexto lo que condiciona, limita, norma, restringe, accede y permite la óptima concreción del acto comunicativo, o bien, lo nulifica.

No debemos olvidar que la comunicación ocurre en una situación, dentro de un contexto global que a su vez está constituido por una serie de subcontextos:

- * el lingüístico — formado por fonemas, palabras y oraciones;
- * el explícito — integrado por un elemento verbal;
- * el extralingüístico — compuesto por gestos, mímica, etc., y
- * el implícito — lo conocido del emisor por el receptor, así como la situación y el momento en que se encuentran los hablantes.

Cada uno de ellos influye en forma decisiva ya que

- a) Contribuye a elegir las palabras, señala cómo debe entenderlas el interlocutor.

- b) Auxilia en la distinción del sentido, de una variedad de opciones se extrae la que ayuda a expresar lo que queremos.
- c) Completa el sentido de la palabra al ubicarla en un marco específico.
- d) Permite la creación de significados en una situación específica.
- e) Puede transformar un significado.
- f) Puede dirigir la palabra hacia un mensaje erróneo.

Como podemos apreciar son numerosos los factores que intervienen en el acto comunicativo, de ahí que los estudiosos, basándose en el término de competencia lingüística de Chomsky, propusieran el de competencia comunicativa que contempla justamente este abanico de factores participantes.

Chomsky —como ya se mencionó anteriormente— habló de la capacidad innata del ser humano para adquirir el lenguaje, que cuenta con un sistema de reglas para producir sonidos y significados que le permiten elaborar y comprender una gran cantidad de enunciados. La denominada competencia lingüística está integrada a su vez por:

- a) El reconocimiento y reproducción de sonidos llamada competencia fonológica.
- b) El conocimiento que posee el hablante sobre el significado de las palabras, competencia léxica.
- c) El conocimiento del conjunto de reglas para combinar palabras y crear enunciados, competencia sintáctica.

La competencia lingüística no es suficiente para entender, explicar y llevar a cabo un acto comunicativo: los estudios de Gumperz y Hymes muestran que además de la competencia lingüística se requieren habilidades sociales para saber “qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar”⁵⁵. Ya que los actos de comunicación están gobernados directamente por reglas o normas de uso de la lengua, y se desarrollan dentro de una situación específica, están condicionados por normas sociales. Es por ello que Lomas y Osoro

*Proponen un análisis que se caracterice por su multidimensionalidad; un modelo que dé cuenta de la producción lingüística debe integrar los factores verbales y no verbales de la comunicación así como los factores cognitivos situacionales y socioculturales.*⁵⁶

Por ello es que además de considerar a la competencia comunicativa debemos saber que existen otras competencias igual de importantes:

- a) Paralingüística. Modulación de una parte del significante (énfasis, pronunciación, etc.).
- b) Proxémica. Variar las posiciones y distancias interpersonales como tocarse o no, etc.
- c) Kinésica. Poder realizar la comunicación con gestos.

⁵⁵ Lomas, Carlos y Andrés Osoro, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 39.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 47.

- d) Ejecutiva. Usar el acto lingüístico y no lingüístico para lograr realizar una intención.
- e) Sociocultural. Reconocer situaciones y relaciones sociales según el rol del individuo.
- f) Pragmática. Utilizar signos lingüísticos y no lingüísticos según las situaciones e intenciones.⁵⁷

Cada una de ellas interviene en la comunicación, por lo que podemos afirmar que la competencia lingüística forma parte de la competencia comunicativa, pues se desarrolla dentro de un ámbito social donde tanto las reglas lingüísticas como las sociales forman parte del acto comunicativo.

De ahí que el surgimiento de una pragmática lingüística no se hiciera esperar, pues el interés por estudiar una lengua en uso, así como a sus hablantes y oyentes reales se consideró como un objetivo necesario de la lingüística, a lo que Halliday comenta con ironía: “después de un período de intenso estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta que las personas se hablan entre sí”.⁵⁸

La pragmática se ha caracterizado por prestar atención al uso oral, coloquial y al acto de habla de los individuos; realiza un estudio sincrónico sin rechazar explicaciones diacrónicas de hechos concretos. Tiene un interés marcado por el significado y por el hablante.

⁵⁷ Basado en Ricci, p. 23.

⁵⁸ Lomas, Carlos (coordinador), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE/HORSORI, 1996, p. 20.

Podemos ver que el conocimiento que se obtuvo sobre el área de la lengua fue vasto y fructífero y que gracias a la intensa labor de la lingüística aplicada, los resultados se pudieron orientar al área educativa y ser empleados para el beneficio de este sector:

*La lingüística aplicada es el punto de intersección de la lingüística teórica y otras disciplinas relacionadas con la lengua y constituye la única vía posible para la elaboración de métodos y técnicas de enseñanza.*⁵⁹

Con la presencia de esta disciplina como intermediaria surgió una esperanza, pues mientras la lingüística sufría toda esa evolución y enriquecimiento mencionados, en la educación no se veía una solución.

A pesar de las enormes críticas que el método de enseñanza tradicional había sufrido, ya fuera por temor a los castigos e incluso a la agresión física, los niños aprendían. Sin embargo, hacia la década de los cincuenta surgió un fenómeno que se convirtió en cómplice de la apatía y la ignorancia y que influyó de manera determinante en la decadencia de la educación mexicana: la televisión.

Este medio de comunicación revolucionó no sólo el concepto de entretenimiento, también lo hizo con la sociedad en general, sus estilos de vida y hasta la forma de concebirla. Por otra parte, el hecho de que la mujer ingresara al sector laboral —derivación

⁵⁹ Maqueo, *Lingüística...*, p.36.

- d) Ejecutiva. Usar el acto lingüístico y no lingüístico para lograr realizar una intención.
- e) Sociocultural. Reconocer situaciones y relaciones sociales según el rol del individuo.
- f) Pragmática. Utilizar signos lingüísticos y no lingüísticos según las situaciones e intenciones.⁵⁷

Cada una de ellas interviene en la comunicación, por lo que podemos afirmar que la competencia lingüística forma parte de la competencia comunicativa, pues se desarrolla dentro de un ámbito social donde tanto las reglas lingüísticas como las sociales forman parte del acto comunicativo.

De ahí que el surgimiento de una pragmática lingüística no se hiciera esperar, pues el interés por estudiar una lengua en uso, así como a sus hablantes y oyentes reales se consideró como un objetivo necesario de la lingüística, a lo que Halliday comenta con ironía: “después de un período de intenso estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta que las personas se hablan entre sí”.⁵⁸

La pragmática se ha caracterizado por prestar atención al uso oral, coloquial y al acto de habla de los individuos; realiza un estudio sincrónico sin rechazar explicaciones diacrónicas de hechos concretos. Tiene un interés marcado por el significado y por el hablante.

⁵⁷ Basado en Ricci, p. 23.

⁵⁸ Lomas, Carlos (coordinador), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE/HORSORI, 1996, p. 20.

Podemos ver que el conocimiento que se obtuvo sobre el área de la lengua fue vasto y fructífero y que gracias a la intensa labor de la lingüística aplicada, los resultados se pudieron orientar al área educativa y ser empleados para el beneficio de este sector:

*La lingüística aplicada es el punto de intersección de la lingüística teórica y otras disciplinas relacionadas con la lengua y constituye la única vía posible para la elaboración de métodos y técnicas de enseñanza.*⁵⁹

Con la presencia de esta disciplina como intermediaria surgió una esperanza, pues mientras la lingüística sufría toda esa evolución y enriquecimiento mencionados, en la educación no se veía una solución.

A pesar de las enormes críticas que el método de enseñanza tradicional había sufrido, ya fuera por temor a los castigos e incluso a la agresión física, los niños aprendían. Sin embargo, hacia la década de los cincuenta surgió un fenómeno que se convirtió en cómplice de la apatía y la ignorancia y que influyó de manera determinante en la decadencia de la educación mexicana: la televisión.

Este medio de comunicación revolucionó no sólo el concepto de entretenimiento, también lo hizo con la sociedad en general, sus estilos de vida y hasta la forma de concebirla. Por otra parte, el hecho de que la mujer ingresara al sector laboral —derivación

⁵⁹ Maqueo, *Lingüística...*, p.36.

de la Segunda guerra mundial— provocó que la televisión fuera integrada a la familia como una “nana y compañera electrónica” de los niños.

En consecuencia, las conversaciones que se tenían en familia, donde efectivamente se realizaba un proceso de comunicación, quedaron desterradas y se convirtieron en lo que actualmente predomina en todo tipo de hogar: el monólogo eterno entre “la caja de luz” y los *zombies* que la contemplan e idolatran.

Por desgracia muy poca gente llegó a percibir el enorme daño que causó y continúa causando la intromisión de este aparato en la vida familiar. El cambio de valores, los prototipos falsos y engañosos, el culto al materialismo y sobre todo la nulidad a la que se quiere reducir el intelecto humano, es la materia prima con la que está formada la programación televisiva.

Es doloroso ver cómo la importancia del ser, del individuo, ha sido minimizada al grado de preferir ver un programa insulso a intentar conocer a los que nos rodean, de adentrarnos en ellos y explorarlos, para después recíprocamente mostrarnos tal cual somos con nuestras incapacidades, deficiencias, limitaciones, pero siempre humanos, auténticos, irrepetibles, sin ser medidos bajo los absurdos parámetros del consumismo y la apariencia.

Por desgracia, la catástrofe había comenzado. A pesar de los ambiciosos proyec-

tos planteados durante todo el siglo XX, en nuestro país (cfr. cap. 1) los alumnos continuaron egresando con un nivel de conocimientos deplorable:

los pocos indicadores disponibles sobre la calidad del proceso educativo señalan, sin excepción y en todos los niveles, que México es un país con promedio inferior a cinco, un país de reprobados (...) El aspecto más alarmante es el bajo rendimiento académico, que se refleja en las calificaciones de los alumnos en exámenes que los interrogan sobre los contenidos de los planes de estudio que han cursado. Los exámenes de admisión que se aplican para el ingreso a secundaria, bachillerato y licenciatura de escuelas públicas, arrojan calificaciones promedio reprobatorias, en algunos casos muy inferiores a cinco.⁶⁰

Las causas de esta situación son diversas y complejas. Como ejemplo podemos mencionar la mala distribución de la educación, la ineficiencia educativa, la irrelevancia de los contenidos y la ineficacia para lograr las finalidades y objetivos propuestos. Respecto al área de enseñanza del español ésta era y continúa siendo informativa y no formativa, la lengua se presenta dividida entre ortografía, gramática y lectura, y, en el caso de la evaluación, se continúa recurriendo más a la memorización que a la comprensión.

⁶⁰ Guevara, ob. cit., p.15.

La enseñanza del español “se ha llevado a la excesiva formalización de la enseñanza de la lengua, a su consiguiente fragmentación y a la pérdida de su sentido comunicativo”. De ahí la necesidad de revolucionar los propósitos y los métodos de enseñanza para que promuevan en el alumno el desarrollo de su capacidad para “analizar, entender, comprender, construir y producir discursos y textos”⁶¹ que sean adecuados según las distintas situaciones en que se encuentre. Es decir, que incremente las habilidades básicas de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva. Debemos evolucionar y aplicar un tipo de enseñanza de la lengua que promueva la competencia comunicativa —aquella de la que nos hablan Hymes y Gumperz—, donde el alumno conozca su lengua, los logros que puede alcanzar con ello, cómo debe utilizarla y bajo qué circunstancias:

*el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y de diversos grados de planificación y formalización de esos usos concretos.*⁶²

Por esta causa la propuesta de esta tesis es adoptar el enfoque comunicativo y

funcional para la enseñanza de la lengua en el nivel de educación media básica, para que los niños de secundaria amplíen y desarrollen su competencia comunicativa, pues así, de acuerdo con Lomas, Osoro y Tusón, podremos lograr que el alumno:

*consolide y enriquezca las cuatro habilidades básicas relacionadas con la lengua: escuchar, hablar, leer, escribir y la capacidad para emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar.*⁶³

Actualmente el enfoque comunicativo y funcional tal vez es la única vía para hacer de la enseñanza de la lengua un acto con resultados óptimos y favorables. El alumno es el eje de las clases, es el protagonista y a quien constantemente debe animarse a analizar, reflexionar, hablar, participar, escuchar, comprender, expresar y manifestar. Se busca que el joven haga un uso correcto de su lengua y que utilice adecuadamente códigos lingüísticos y no lingüísticos bajo determinados contextos. Que comprenda que la materia prima del lenguaje es tan noble y flexible que de saber usarla tendrá las herramientas y armas idóneas para continuar progresando tanto en su vida personal como en la académica, la laboral y la social.

Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios que puede otorgarnos este nuevo

⁶¹ *Libro para el maestro. Español. Educación secundaria*, México, SEP, 1995, p.11.

⁶² Sosa, p.27.

⁶³ *Libro para el maestro*, p.10.

enfoque, es posible que no lo llevemos a la práctica con facilidad, pues como lo mencionamos anteriormente, son diversos los factores que intervienen en el acto educativo, ya que por una parte surge la problemática de no lograr transmitir adecuadamente a los profesores lo que se pretende, y por otra, tal vez se entienda la finalidad pero no se sabe el camino para llegar a ella. No debemos olvidar que así como existen profesores que tienen ya muy arraigado su sistema de trabajo y no desean ni pretenden modificarlo, a la vez hay otros que tienen intención de hacerlo, desean y buscan el cambio pero no saben cómo llevarlo a cabo, cómo aplicarlo. Y si a eso se le suma la actitud pasiva de los jóvenes, la situación empeora, porque así como en el caso de algunos profesores, encontramos también a los alumnos que acostumbrados a la enseñanza normativa y tradicional, son poco reflexivos, no ahondan en los textos, se les dificulta extraer el tema y la intención; en el área de la escritura los textos presentan enormes problemas no sólo de forma sino también de expresión y organización de las ideas.

El enfoque comunicativo funcional es una propuesta dinámica, basada, principalmente en la cooperación y participación de todos, que invita al diálogo, las opiniones, los comentarios y observaciones, bajo un marco de respeto, confianza y compañerismo. De ahí que el papel del maestro deje de ser el de

«el que enseña» y se acerque a los alumnos para ser un orientador de las actividades, un compañero y guía que convierta su clase en un taller de interacción entre los estudiantes.

Además, en este enfoque es tan clara y marcada la importancia del contexto que se busca integrar en la enseñanza de la lengua la presencia de las estrategias de los medios de comunicación. Se trata de que el joven no esté desvinculado de su entorno y se le enseñe a ser un ente crítico, reflexivo y selectivo ante el oleaje de mensajes publicitarios, programas y textos originarios que utilizan estos medios:

La televisión tiene que dejar de ser el "enemigo" de la educación para convertirse en nuestro aliado. Estamos informados del gran número de horas que pasan los niños y jóvenes enfrente de la televisión; sabemos también de la inutilidad de nuestros esfuerzos para evitarlo. ¿Entonces? Podemos intentar que se acerquen a ella con otros ojos, que poco a poco se acostumbren a analizar sus contenidos, a ser críticos, a reflexionar sobre lo que ven y escuchan, para que paulatinamente desarrollen la capacidad de seleccionar sólo aquello que es de su gusto y de buena calidad.⁶⁴

Ante la perspectiva de contar con una propuesta educativa que ofrece todas las ventajas antes mencionadas, tenemos la certeza de que el enfoque comunicativo es la vía más

⁶⁴ Maqueo, Ana María y Verónica Méndez, ob. cit., p.100.

apropiada para otorgar al joven el desarrollo máximo de su competencia comunicativa.

Conferir a nuestros jóvenes el conocimiento y uso adecuado de sus habilidades lectora, auditiva, escritora y oral, es el legado máspreciado que podemos otorgarles.

Sabemos que la integración de estas cuatro actividades es indispensable. Sin embargo, para efecto de la realización de esta tesis, analizaremos sólo la lectura, ya que desde nuestro punto de vista la comprensión del texto es de donde se parte para enseñar al alumno a reflexionar, para ejercitar su intelecto y para ampliar su visión del mundo.

La lectura es una actividad compleja, un vicio necesario y un hábito delicioso. Por desgracia, es muy reducido el número de personas que gusta de leer y, además, que sabe hacerlo en toda la extensión del término, pues no todas logran el nivel de concentración que se requiere, ni llegan a los grados de profundidad y comprensión necesarios; por ello los alumnos buscan lecturas mucho más accesibles como las de revistas que tratan sobre sus artistas favoritos. Probablemente esta puede ser una de las causas por las que existen altos índices de deserción y reprobación en el

sector educativo, ya que para muchos jóvenes a veces parece más fácil realizar un trabajo físico que uno intelectual.

El enfoque comunicativo funcional es tan flexible y se encuentra tan comprometido con el uso que los alumnos hacen y deben hacer de su lengua, que justamente el fenómeno del gusto por la lectura de revistas puede ser aprovechado para despertar en ellos la inquietud por la lectura. Demostrarles que así como las revistas e historietas les ofrecen información y entretenimiento, existen otros textos que harán lo mismo y, además, los enriquecerán verdaderamente. Se puede partir de esta situación cotidiana para inculcarles un hábito que aún no poseen, pero que se halla en vías de desarrollarlo.

Consideramos que la lectura es quizá el área donde hay que poner más énfasis para obtener logros en el aspecto educativo, pues la serie de estrategias que emplea el cerebro en su realización ejercita el intelecto del alumno, lo vuelve reflexivo, crítico y selectivo. En el siguiente capítulo ahondaremos en el tema de la lectura, sus características y las precisiones que debemos conocer para llevar a cabo un buen papel como maestros.

*Soy estas palabras que leo
y que me dejan indiferente
y que al mismo tiempo me estremecen,
soy esta novela, este salmo, este trazo de inadecuada
filosofía. No recuerdo haber sido nada que no leyere.*

ADOLFO CASTAÑÓN

III. LA LECTURA

3.1 ¿QUÉ ES LA LECTURA?

Definir con precisión y claridad este concepto es difícil, ya que se puede caer en explicaciones incompletas o erróneas. Tal vez es la sencillez de su presencia, la transparencia de su voz, lo colorido de sus significados y la estrecha relación que guardamos con ella lo que nos dificulta tanto verbalizar lo que contiene y lo que nos da, pues como alguna vez mencionó Hegel: "Es aquello tan próximo que nos parece conocido sólo porque nos es absolutamente extraño"⁶⁵.

Podemos decir de ella que es una actividad cotidiana, familiar y constante, la realizamos desde el momento en que tenemos que elegir entre una ruta de microbús u otra, al leer los anuncios publicitarios en los espectaculares, la invitación a un baile plasmada en la barda de alguna casa, el número telefónico de la persona que deseamos localizar, los encabezados de los periódicos, la última novela publicada, los pasos a seguir para preparar un platillo, los avisos, los informes, las cartas, los nombres de las

⁶⁵ Citado en Jitrik, Noé, *La lectura como actividad*, México, Premia, 1984, p. 10.

calles, etc. Por ello es innegable que no podemos seguir delimitando a tan noble actividad en definiciones como "Descodificación de un texto escrito a partir del reconocimiento de los rasgos distintivos de los grafemas escritos por medio de cualquier sistema de grabación"⁶⁶ o aquella que dice "Leer. v.tr. (lat. legere) Interpretar mentalmente o en voz alta la palabra escrita."⁶⁷ La Real Academia la describe como "Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, pronúnciense o no las palabras representadas por estos caracteres"⁶⁸. Tal vez una de las más completas sea la que maneja Sonia Garduño,

*El ejercicio intelectual donde el desciframiento de signos requiere de la participación activa del individuo que la realiza, entendiendo por ello, la obtención de significados a través de la interacción entre el texto y las experiencias y los conocimientos del lector*⁶⁹.

Como podemos ver es innumerable la cantidad de momentos y situaciones en los que realizamos el acto de la lectura, sin embargo, a pesar de ser una actividad tan necesaria, útil, placentera y recreativa, en el campo de la enseñanza es muy poco lo que se sabe

sobre ella en cuanto al proceso mental y ocurrir que el individuo aplica al llevarla a cabo, así como los distintos fenómenos que pueden ayudar o entorpecer su desarrollo. De ahí que nos interese exponer en este capítulo, aunque sea en forma general, los elementos y actividades que entran en juego durante su realización, pues consideramos necesario que los profesores los conozcamos para desempeñar una mejor labor en la enseñanza de la lectura.

3.2 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA SEGÚN EL MÉTODO TRADICIONAL

Durante mucho tiempo la enseñanza tradicional manejó la idea de que la decodificación de letras era básicamente en lo que consistía la lectura y que el significado de ésta se obtenía del texto mismo. Como consecuencia de ello, los distintos métodos de enseñanza de la lectura de esa época, estuvieron dedicados con ahínco y empeño a conseguir que los alumnos lograran "reconocer la estructura gráfica de las palabras y articular, debidamente combinados, sus elementos fónicos"⁷⁰. Daniel Cassany menciona al respecto que:

Hasta los años 60, la lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que

⁶⁶ *Diccionario de lingüística*, México, REI, 1991, p. 174.

⁶⁷ *Gran Enciclopedia Larousse*, Barcelona, Ed. Planeta, 1972, tomo 11, p. 484.

⁶⁸ *Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe, 1984, tomo II. 20ª, ed. p. 820.

⁶⁹ Garduño, Sonia, *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM, 1996, p. 9.

⁷⁰ Robles, Helia María, *Lengua y habla*, Madrid, Paraninfo, 1974, p. 23.

analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua. La palabra clave que aglutinaba todos esos conocimientos era gramática. La finalidad de la clase de lengua era aprender la estructura de la lengua: la gramática. Saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc.⁷¹

En el caso específico de México, según Antonio Barbosa Heldt, hasta 1974 existían doce diferentes métodos de enseñanza de lectura y lecto-escritura para dotar a los pequeños alumnos de los conocimientos básicos y fundamentales que les ayudarían a continuar por el camino de las letras. A pesar de que estos datos se refieren a los métodos empleados durante los dos primeros años de la escuela primaria, es importante resaltar que desde esa etapa la equivocada concepción del término lectura quedó arraigada en el sistema educativo y logró traspasar y difundirse hacia los demás niveles de educación. Podemos ejemplificar la concepción de lectura como la decodificación de signos con una de las indicaciones a seguir que solicita el maestro Torres Quintero en la aplicación del método onomatopéyico:

Segunda etapa.

Aprendida una consonante, se pasará a combinarla con las cinco vocales para formar primeramente sílabas directas y luego las sílabas inversas menos duras. Estas últimas facilitan la lectura de las mixtas simples. El trabajo se realiza en el pizarrón con caracteres manuscritos. Se usarán también letras móviles. Este ejercicio de combinación es la base de la lectura. Es tan importante que el maestro se dedique a él con devoción, todos los días al comenzar las clases, aprovechando o pasando revista a todas las consonantes aprendidas e insistiendo en él hasta hacer habitual dicha combinación.⁷²

En cuanto al área de la enseñanza en el nivel medio básico la historia se repetía, la clase de lectura consistía en reproducir en voz alta los fonemas de las grafías del texto elegido, el cual debería ser representativo de alguna época literaria. La reproducción tenía que ser perfecta, pues los elementos a evaluar eran dicción, volumen, intensidad y entonación, entre otros, componentes todos que, en caso de aprobarlos, reflejarían que el alumno sí sabía leer.

Durante esas dos décadas, 60 y 70, este tipo de concepción se reforzó, ya que “un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962)” y

⁷¹ Cassany, Daniel, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000, p. 83.

⁷² Barbosa Heldt, *Cómo enseñar a leer y escribir*, México, Pax, 1971, p. 63.

⁷³ Cooper, David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990, p. 17.

que "si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática"⁷³.

Sin embargo, muchos profesores se daban cuenta de que algo fallaba, pues los alumnos continuaban sin comprender los textos a pesar de una decodificación de signos perfecta. Ante esto, los especialistas buscaron otro camino para hallar el origen del problema, y dirigieron su mirada hacia el tipo de preguntas que los profesores formulaban sobre los textos. Detectaron así que los maestros utilizaban preguntas literales, lo que ocasionaba que los alumnos no hicieran uso de su visión crítica, ni de su inferencia sobre la lectura.

Lógicamente la idea de comprensión de lectura se modificó, pero sin grandes logros, pues ahora el interés por formular interrogantes de otro tipo y a otros niveles, ocasionó que se profundizara en el aspecto de comprensión, pero sin añadir ninguna enseñanza para el alumno:

A pesar de que leer es la base de casi todas las actividades escolares, y de que la concepción de la lectura es aceptada por todo el mundo, la mayoría de investigaciones sobre las actividades de lectura en la escuela demuestran que en ellas no se enseña a entender los textos.⁷⁴

El problema continuaba, era evidente que el camino comenzaba a perfilarse, pero

aún faltaba detectar el punto clave que daría la solución.

3.3 LA LECTURA Y EL NUEVO ENFOQUE

Ante tal panorama, investigadores de distintas áreas intercambiaron puntos de vista, información y resultados de sus estudios, se estableció así una alianza entre educadores, psicólogos y lingüistas, entre otros, que buscaron

otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación.⁷⁵

Los resultados que obtuvo Colomer respecto a la comprensión indican que para procesar el conjunto del texto, el lector crea una macroestructura, ésta se refiere al resumen mental que elabora el lector del contenido y de donde extrae el tema y las ideas principales. Dicha macroestructura la realiza al aplicar unas macrorreglas que se traducen en una serie de estrategias de síntesis que pone en práctica cuando el lector recibe la nueva información y la compara con la que ya tiene. La macrorregla de omisión se presenta cuando la información adquirida ya es conocida o le parece secundaria al lector. La de generalización la aplica al englobar dos o

⁷⁴ Colomer, p. 80.

⁷⁵ Cooper, ob.cit., p. 17.

tres informaciones en un mismo concepto. Y la de construcción, si la información es nueva, le crea un lugar en la representación mental que elabora. De la misma manera existe un mecanismo de autoevaluación que constantemente le indica al lector sobre su propio proceso de construcción del sentido y que le señala si la información recibida es aceptada o rechazada. Este mecanismo es el que permite continuar con la lectura o, en el caso contrario, elegir una estrategia para rehacer el proceso y así reconstruir el significado.⁷⁶

Esta aportación vino a ser importante para las nuevas explicaciones que se buscaban en la enseñanza de la lectura, pues como la misma Colomer lo dice:

La comprensión es la finalidad natural de cualquier acto habitual de lectura y es la finalidad del proceso que acabamos de describir (...) la comprensión no es cuestión de todo o nada (...) la capacidad de entender un texto y la posibilidad de enseñar a hacerlo han pasado a considerarse los aspectos clave de la lectura y de su enseñanza.⁷⁷

Es así como Colomer, Anderson, Pearson, Smith y Spiro, entre otros investigadores, han intentado explicar la lectura como un proceso (y no como simple decodificación) de lo cual se desprende el planteamiento de un nuevo enfoque para la enseñanza y la comprensión de la lectura y, por

añadidura una nueva concepción de ésta última, en la que el acto de leer ya no es sólo la decodificación de signos, sino la suma de diferentes habilidades cognitivas que lo definen como un proceso vasto, rico y complejo:

La capacidad de interpretar textos puede aumentar indefinidamente si deja de considerarse desde el punto de vista de la simple descodificación y pasa a incluir el progreso del lector en la velocidad y eficiencia selectiva, en la adaptación de la lectura a sus propósitos, en el grado de implicación afectiva, en la activación mental hacia la relación de la nueva información con sus conocimientos anteriores, en la capacidad de disfrutar estéticamente, de distanciarse del texto para adoptar una perspectiva crítica, etc.⁷⁸

Entre otras definiciones del enfoque podemos citar la de Trinidad Román que afirma:

La lectura es un aprendizaje que si ha de ser efectivo, implica no sólo la habilidad de descifrar signos sino la vivencia de una experiencia integral, que sea significativa en la vida de quien está leyendo.⁷⁹

Uno de los objetivos de la lectura es "leer para aprender", pues la finalidad es que los jóvenes desarrollen por completo su capacidad lectora, lo que significa que no únicamente se sepa leer novelas, cuentos, fábulas; sino cualquier tipo de texto, desde una receta médica, pasando por un instructivo,

⁷⁶ Colomer, ob. cit., p. 53.

⁷⁷ Ibídem, pp. 54-55.

⁷⁸ Ibídem, p. 70.

⁷⁹ Citada por Garduño, Sonia, ob. cit., p. 8.

un artículo de divulgación científica y sus propios textos escolares y de consulta. Este nuevo enfoque y esta nueva concepción de la enseñanza de la lengua pretende:

*hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruyen.*⁸⁰

O como lo expresa Colomer en el tercero de sus tres ejes para la programación de la enseñanza:

*La necesidad de ejercitar habilidades específicas, ya sea para que el alumno tome conciencia de su importancia, ya para llegar a automatizarlas, teniendo en cuenta, sin embargo, que esta ejercitación está siempre subordinada a las necesidades de aprendizaje de una lectura comprensiva de textos reales, sean o no escolares.*⁸¹

Es bastante extendida la idea errónea de que en la clase de Español se trabaja exclusivamente con textos literarios y que los profesores de esta asignatura somos los únicos responsables de enseñar a leer y de corregir las fallas de los alumnos. Sin embargo, esto no es así, pues el compromiso con una educación integral y formativa recae en todo docente y el nuevo enfoque y reforma educativa están dirigidos a fomentar un cambio de actitud y de mentalidad en todo el profesorado.

En este nuevo enfoque se manejan otros aspectos no considerados con anterioridad, por ejemplo "la participación activa del individuo que la realiza", "la interacción entre el texto y las experiencias y los conocimientos del lector", así como la importancia de que el material de lectura "sea significativo en la vida de quien está leyendo"⁸².

El nuevo enfoque se interesa asimismo por el papel que juega el lector, por la forma en que se produce la comprensión y lo que ocurre durante el acto de la lectura. Frank Smith comenta que todo educador debe conocer cómo se realiza el proceso lector, cómo se lleva a cabo, y tomar de esta información como la base para conducir a los alumnos hacia la enseñanza de la lectura significativa y provechosa:

*Así pues, una vez más, lo que el profesor necesita es entender cabalmente las posibilidades y costes particulares (para el niño) que los diferentes métodos y materiales representan, entender a cada niño en particular y lo que cada uno considera difícil o fácil, a la vez que entender el fenómeno de la lectura y cómo aprenden a leer los niños. Sin eso, es imposible que los maestros tomen una decisión acerca de los métodos y materiales más apropiados, quedando nuevamente sometidos a los exhortos de los expertos o a los halagos interesados de los editores.*⁸³

⁸⁰ Solé, Isabel, p. 61.

⁸¹ Colomer, ob. cit., p. 104.

⁸² Garduño, ob.cit., p. 8.

⁸³ Smith, Frank, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 1997. 2ª ed., p. 20.

Otros estudiosos interesados en el tema opinan al respecto:

Los educadores deben basar sus prácticas más en el modelo constructivista de interacción en la comprensión de la lectura; incorporar ideas acerca de lo que los estudiantes deberían saber y hacer, así como conocer el proceso de lectura, de la instrucción lectora, de la evaluación y de la importancia de un desarrollo profesional continuado para formarse una filosofía total de la enseñanza de la lectura. Esta filosofía reflejaría una preocupación por las particularidades de cada alumno, las diferencias lingüísticas, la diversidad cultural y las responsabilidades inherentes a la enseñanza. Esta filosofía es la base de la cual los educadores habrán de desprender juicios acerca de lo que los estudiantes necesitan para lograr buen éxito en el proceso lector.⁸⁴

3.4 PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Según Smith existen diversos tipos de lectura, desde aquel que se realiza para saber los horarios de los autobuses, los números telefónicos en el directorio, los anuncios publicitarios, hasta la lectura de un libro de poemas o un ensayo. En el caso del contexto escolar el tipo de textos que se utilizan, se-

gún Cooper puede dividirse en dos grandes secciones, los textos narrativos, "aquellos que cuentan una historia y son los materiales de tipo literario" y los expositivos, que "brindan información y refieren hechos y son los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales."⁸⁵ Como podemos ver la lectura es una actividad, además de cotidiana, estrechamente relacionada con toda la vida escolar. Durante su proceso intervienen dos elementos, el lector y el texto, "y depende de lo que busque uno (lector) y de las características del otro (texto) para saber en qué forma se realizará la lectura"⁸⁶; es decir que podemos llevar a cabo una lectura rápida para saber si lo impreso nos es útil, o para localizar datos concretos y específicos.

Ahora, ¿cómo es que se lleva a cabo el proceso de la lectura? Inicialmente hay que mencionar que no hay un lugar específico, fisiológicamente hablando, donde se desarrolle; son muchas las zonas del cerebro que intervienen para su realización y diversos los factores que deben considerarse para conocerla:

Los investigadores han comprobado que, para determinar la naturaleza precisa de la lectura, han de considerar no tan sólo lo que sucede con los ojos sino también con la memoria y la atención, o fenómenos como la ansiedad

⁸⁴ Paredes, Elia Acacia, "Una panorámica de los avances en la didáctica de la lectura en la última mitad del siglo XX. Selección y anotaciones sobre investigaciones del proceso lector." en *Programa de mejoramiento del proceso de enseñanza del español. Módulo 2*, México, ENP, 2001, p. 136.

⁸⁵ Véase Cooper, p. 21.

⁸⁶ Sosa, ob.cit., p. 34.

*y el afán de correr riesgos, la naturaleza y funciones del lenguaje, la comprensión del discurso hablado, las relaciones interpersonales, las diferencias socio-culturales, el aprendizaje en general y el aprendizaje de los niños pequeños en particular.*⁸⁷

Podemos decir que todo individuo posee un modelo del mundo, el cual se refiere a la diversidad de conocimientos que el niño ha adquirido a través de su experiencia, de lo que tiene sentido para él, de su capacidad para clasificar, diferenciar y jerarquizar cuanto le rodea. Los seres humanos contamos con dicho modelo debido a que desde nuestro nacimiento nos encontramos constantemente sometidos a situaciones de aprendizaje. Smith llama a este bagaje de conocimientos y experiencias "información no visual". Por otra parte, durante la lectura intervienen tres elementos básicos, el cerebro, los ojos y el texto. A las letras, los signos, lo impreso, es decir, la información que captan nuestros ojos, Smith la llama "información visual".

Ambos tipos de informaciones la visual y la no visual interactúan en el momento de la lectura. Cualquiera podría decir que el acto de leer recae fundamentalmente en los ojos; sin embargo, no es así:

"Los ojos no se desplazan suave e ininterrumpidamente sobre el texto, al contrario, saltan espasmódicamente de un

punto de focalización al otro (...) Lo que podemos ver de una sola vez es limitado ya que quien determina cuánto podemos ver no es la velocidad a la que la información visual de un texto llega al cerebro, sino el tiempo que requiere éste para tomar las decisiones pertinentes"⁸⁸

y así poder darle significado a la misma.

Para que el cerebro brinde el significado y sentido a lo escrito necesita recurrir y apoyarse en la información no visual, que es, como ya se dijo antes, el conjunto de conocimientos previos que tiene el lector. Cuando éste hace uso de lo que ya sabe, la misma dosis de información visual tendrá mayores alcances que cuando no lo hace y, por lo tanto, mejores niveles de comprensión. Contrariamente a esto, si no se cuenta con ese marco previo de referencia será muy difícil relacionar y comprender el contenido del texto: "Es por ello que la lectura depende más de la información no visual, y de nuestro conocimiento del mundo y no de la información impresa, visual"⁸⁹.

El grado de conocimiento compartido entre emisor y receptor es esencial para la comprensión de un texto, ya que, si es insuficiente, la comunicación no tiene ninguna posibilidad de producirse porque el lector no podrá representarse una información de la cual desconoce los presupuestos y, por lo tanto, no podrá seguir el proceso de inferencias previsto por el autor. Cuantos más conocien-

⁸⁸ *Ibidem*, p. 38.

⁸⁹ Sosa, *ob. cit.*, p. 35.

⁸⁷ Smith, *ob. cit.*, p. 18.

tos aporta el lector, más fácil es comprender el texto. Incluso se puede llegar a un punto en que el texto no tenga ningún interés porque todo es previsible para el lector.⁹⁰

Esa información no visual que se ha venido mencionando se encuentra guardada en nuestra memoria a largo plazo:

El conocimiento y la suma de creencias que configuran nuestra visión más o menos permanente del mundo se hallan contenidos en la faceta de la memoria de largo plazo.⁹¹

Esta memoria cuenta con una capacidad ilimitada y la duración de sus contenidos es imperecedera a pesar del tiempo transcurrido y la lejanía de los lugares a los que se puede remontar. Asimismo, posee una organización y entretrejo tan perfecto entre los diversos tipos de información que maneja, que hace de éstos la parte fundamental de su mecanismo. Es ella quien participa e interviene en el aprendizaje de algo significativo.

Respecto a la memoria a corto plazo, Smith señala que "es nuestra memoria operativa, en la cual se almacena aquello a lo que estamos atendiendo"⁹². Se encarga de la información que manejamos en el momento presente y que podemos reproducir de inmediato. Una limitante es que su capacidad de almacenamiento no es tan extensa e infinita

como la de largo plazo, por lo que en el caso de la lectura puede quedar saturada, sobre todo cuando pretendemos definir y ver detalles de cada palabra en el texto, ya que se sobrecarga de información al cerebro lo que da como resultado que el significado de lo leído se vaya perdiendo:

Al momento en que nos preocupamos exclusivamente de captar cada palabra individual correctamente o sentimos temor de perdernos algún detalle significativo, nuestra comprensión se diluye.⁹³

Por ello es fundamental que durante la lectura dependamos menos de la información visual, y se recurra más a la información no visual, pues así se obtendrá una mayor comprensión de lo leído:

Los ojos miran, son mecanismos para la recopilación de información para el cerebro, ampliamente bajo su dirección, ya que es el cerebro el que determina lo que vemos y cómo lo vemos. Las decisiones perceptuales del cerebro se basan sólo parcialmente en la información que proviene de los ojos; se basan mucho más en la información que el cerebro ya posee.⁹⁴

Sin embargo, la información visual es también importante y desempeña un papel esencial en el proceso de la lectura. Al respecto dice María Colomer:

⁹⁰ Colomer, ob. cit., pp. 64-65.

⁹¹ Smith, ob. cit., pp. 61-62.

⁹² Ibídem, p. 57.

⁹³ Ibídem, p. 58.

⁹⁴ Smith, Frank, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1998, 7ª reimpression, p. 36.

Cuando la información visual es muy poco significativa el lector no puede ayudarse de sus conocimientos previos para limitar el número de posibilidades de las próximas unidades y el cerebro tardará mucho en poder procesar una información que requiere descartar tantas posibilidades. El lector andará tan lento en su atribución de significado, que habrá empezado a perder información visual antes de que haya podido procesarla.⁹⁵

Para la enseñanza tradicional la decodificación de letras y sonidos es lo más relevante, no obstante, si el alumno se basa sólo en la información visual no podrá ser un lector eficiente, pues el uso de la información no visual no entrará en juego. Por lo tanto, esa falta de relación con la estructura de conocimiento de que disponemos no fructificará en la comprensión global del texto, sino sólo en la memorización, ya que como afirma Cooper:

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.⁹⁶

Es decir, el éxito de la lectura consiste en la comprensión del texto y ello depende tanto de las características particulares del lector, del contexto individual, como de la información no visual que posee y entra en juego durante la lectura.

Como ya mencionamos anteriormente, todos los individuos poseemos un modelo, una teoría interna del mundo; a través de ella formulamos interpretaciones y nos preocupamos por situaciones futuras, tratamos de predecir lo que vendrá más adelante. Cada día nos enfrentamos a situaciones que nos presentan diversas alternativas a elegir y de acuerdo con esas predicciones formuladas desechamos aquellas opciones que no consideramos correctas. De esta manera es como llegamos a la comprensión, pues según Smith

La predicción consiste en formular preguntas: la comprensión en responder esas preguntas. Al leer, al atender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas y en la medida que esas interrogantes son respondidas, en la medida que no nos quedamos con ninguna incerteza residual, estamos comprendiendo.⁹⁷

En el caso específico de la lectura señala:

no comprenderemos un libro o un artículo del periódico si no llegamos a determinar las respuestas a nuestras propias interrogantes acerca de la información que suponemos contenida en la página impresa.⁹⁸

Para Clemente la comprensión de una lectura consiste en:

extraer el mensaje de un texto; es decir, el lector no podría quedarse en el reconocimiento de las palabras, sino que

⁹⁵ Colomer, ob. cit., p. 51.

⁹⁶ Cooper, ob. cit., p. 19.

⁹⁷ Véase Smith, *Para darle sentido a la lectura*, p. 109.

⁹⁸ *Ibidem*.

*debería llegar a integrar el texto, que es algo más que la suma de los significados de las palabras, e incluiría la interpretación de la información explícita, la generación de expectativas, la realización de inferencias y la selección de la información.*⁹⁹

De tal manera, la lectura consiste en plantear preguntas al texto que serán respondidas o no según la información que se obtenga. Estas interrogantes dependerán del modelo del mundo y experiencias particulares de cada lector, de ahí que:

*A medida que el lector obtiene información adicional del texto, puede relacionar dicha información con la que está almacenada en su memoria y de ese modo, elaborar el significado.*¹⁰⁰

Lo que da como resultado que “el leer directamente en busca del significado se convierte así, en la mejor estrategia de lectura”¹⁰¹.

Hasta aquí hemos intentado subrayar la gran importancia que tiene el acervo de conocimientos y experiencias del lector en el acto de la lectura; sin embargo, es también fundamental señalar ciertas condiciones que debe cubrir el texto para que efectivamente interactúe con el lector. Los estudiosos señalan que el material de lectura debe ser atractivo para los alumnos, es decir, que tra-

te temas que vayan de acuerdo con la información no visual que poseen los jóvenes; que hable de sus gustos, intereses, actividades, y de las situaciones que viven los chicos de su edad, para que relacionen lo leído con ellos mismos y les resulte significativo:

*En líneas generales se puede decir que la comprensión se facilita cuando los temas son interesantes para el lector [...], se vincula con su patrimonio de conocimientos (no hay vacíos entre el tema del texto y los conocimientos del lector), cumplen con alguna acción de provecho para el lector (instrumental, informativa, recreativa, interaccional, heurística, personal).*¹⁰²

Pues como lo menciona el mismo Smith “La mayor o menor facilidad para reconocer algo depende de cuánto sepa uno de antemano.”¹⁰³. Lo que significa que la comprensión de lo leído depende, entre otras cosas, del interés y del marco de referencia que el lector tenga sobre el tema, ya que desde la perspectiva psicolingüística el lector es concebido como un elemento participante y activo. A pesar de que muchos maestros todavía consideran que la lectura comienza al poner la mirada en el texto, y que para algunos consiste en extraer significados a partir de la palabra escrita, Smith sostiene la postura de que los lectores son quienes aportan

⁹⁹ Clemente Linuesa, María y Ana Belén Domínguez Gutiérrez, *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid, Pirámide, 1999, p. 39.

¹⁰⁰ Véase Cooper, ob. cit., p. 19.

¹⁰¹ Smith, *Para darle sentido a la lectura*, p. 150.

¹⁰² Allende G., Felipe y Mabel Condemarín G., *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, Andrés Bello, 1993, 4ª ed., p. 177.

¹⁰³ Smith, *Para darle sentido a la lectura...*, p. 152.

el significado al material impreso, no lo extraen de él. Colomer apoya esta idea:

Las características del texto ya presuponen una forma determinada de lectura y nadie pensaría que se puede leer un anuario de la misma manera que una narración; pero es sobre todo la intención del lector la que fija la forma y el grado de exigencia lectora. Como dice Foucambert: 'Leer es haber escogido algo; amputada de esta intención, la lectura no existe. Ya que leer es hallar la información que se busca, la lectura es, por naturaleza, flexible, multiforme, siempre adaptada a lo que se busca'.¹⁰⁴

De ahí la relevancia de la información no visual del individuo, pues aunque ya sabemos que el escritor (emisor) desea transmitir sus pensamientos o sentimientos, que tiene una intención al hacerlo, que maneja un código y escribe dentro de un contexto, es el lector quien confiere el significado a lo escrito:

Los lectores han de aportar el significado —estructura profunda—, a lo que leen, recurriendo a su conocimiento previo del tema y del lenguaje empleado en el texto. Y una vez más ocurre que ese recurrir a la información no visual no es posible si el material empleado no tiene sentido para el lector.¹⁰⁵

De tal suerte, investigadores como Cooper, Smith y Colomer resaltan que la vía para acceder a la comprensión del texto se

logra propiciando la situación adecuada y aprovechando la experiencia del lector para formular las preguntas que a él le interesa responder. Tales afirmaciones nos indican que si el alumno encuentra sentido en lo leído y logra su comprensión, entonces estamos hablando de un logro particular y personal, ya que la lectura es un proceso individual y por lo mismo sólo el lector puede medir su capacidad lectora.

Es necesario e importante remarcar esta característica porque, como ya sabemos, en la preparación de un lector dentro del ámbito escolar, intervienen metodologías, programas y contenidos que son determinados por las autoridades educativas, quienes señalan que uno de los aspectos que interesa en el sistema educativo es la evaluación de lo aprendido; sin embargo, en el área de lectura este elemento resulta bastante difícil, pues como vimos más arriba, se refiere a un proceso individual y personal.

Durante mucho tiempo se ha manejado la idea errónea de que la comprensión de un texto puede ser evaluada, mas no es así, las preguntas que los profesores formulamos en los exámenes de la supuesta "comprensión de lectura", sólo logran poner a prueba la memoria de corto plazo. Para saber si el alumno realmente llegó a comprender la lectura, únicamente basta con preguntarle: "¿Lo has comprendido?", pues, como señala Smith:

¹⁰⁴ Colomer, ob. cit., p. 55.

¹⁰⁵ Smith, *Para darle sentido a la lectura*, p. 100.

El hecho de que los profesores aludan con frecuencia a cómo evaluar la comprensión es indicativo de que se le confunde con el aprendizaje. La comprensión no es una cantidad, sino una condición: la condición de no tener ninguna pregunta sin responder.¹⁰⁶

Es por eso que plantear una medición por objetivos parece una tarea difícil y poco fructífera, pues cada período de calificaciones y final de cursos se pretende aplicar este sistema de evaluación sin haber obtenido los logros deseados en cuanto a una lectura de calidad. Lo más recomendable es buscar que los profesores entendamos los elementos y factores que intervienen en el proceso de la lectura, conocer su naturaleza, así como la actividad que realiza el cerebro cuando la lleva a cabo, para así saber cuáles son las actividades más apropiadas para ampliarla y promoverla:

El conocer los niveles de habilidad lectora de sus alumnos le permite al maestro seleccionar los materiales adecuados para que ellos sigan desarrollando y expandiendo sus intereses y su nivel de información a través de la lectura.¹⁰⁷

Si el profesor ya determinó qué habilidades y destrezas específicas necesitan aprender los jóvenes en su clase, y ha elegido los materiales de lectura para ellos, entonces el camino para evaluar podría ser el

que sugieren Allende y Condemarin, a través de “procedimientos informales y medidas con referencia a criterios, evaluaciones taxonómicas y tests estandarizados”¹⁰⁸.

En cuanto a las circunstancias que rodean esos procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, es lógico pensar que una vez que el alumno pasó por un intenso período de decodificación de las palabras y domina ya la parte “mecánica” de la lectura, éste busca y espera entrar en ese mágico cuadrante de fascinación y conocimientos del que tanto le han hablado. Tras esa primera etapa, se supone que debe continuar el desarrollo de la recién adquirida habilidad, y promover en el niño la búsqueda del sentido y el significado en lo impreso.

Sin embargo, no es así, pues la estimulación que se tiene en esta área, por lo general, es poca y deficiente ya que el material de lectura que suele ofrecerse al pequeño se caracteriza por ser o complejo o demasiado sencillo, alejado de sus intereses, del tipo de vivencias que puede entender y de la secuencia de actos que logrará relacionar con la información no visual con que cuenta. Por ello, cuando los niños llegan al nivel medio básico, después de cuatro o cinco años de enfrentarse a este tipo de situaciones, su actitud ante la lectura es de rechazo y apatía. Daniel Pennac descri-

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 109.

¹⁰⁷ Allende, *ob. cit.*, p. 186.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

be lo anterior de una forma graciosa y simpática, pero por desgracia cotidiana:

Y mírenlo ahora, adolescente, encerrado en su cuarto, frente a un libro que no lee. Sus deseos de estar en otra parte levantan entre él y las páginas abiertas una pantalla opaca que confunde los renglones. Está sentado frente a su ventana, la puerta cerrada a sus espaldas. Página 48. No se atreve a contar las horas que ha empleado para llegar a esta cuadragésima octava página. El libraco cuenta exactamente con cuatrocientas cuarenta y seis. Da lo mismo decir quinientas. ¡Quinientas páginas! Si al menos hubiese diálogos. Pero qué. Páginas atiborradas de líneas comprimidas entre márgenes diminutos, párrafos negros apilados unos sobre otros, y, aquí y allá, la caridad de un diálogo -- un guión, como un oasis, que indica que un personaje le habla a otro personaje. Pero el otro no responde. ¡Sigue un bloque de doce páginas! ¡Doce páginas de tinta negra! ¡Allí hace falta aire! ¡Ay que falta el aire! ¡Putade burdel de mierda! Jura. Desolado, pero jura. ¡Putade burdel de mierda de libraco de las pelotas! Página 48... Si al menos se acordase del contenido de esas primeras cuarenta y siete páginas.¹⁰⁹

Tal vez este desdén a la lectura podríamos contrarrestarlo si le diéramos al alumno el material adecuado, textos que cumplieran con las características que señalan Alliende y Condemarín como las óptimas para involucrar al joven con la lectura, textos: “breves, concretos, complejos, de

contenidos familiares, con apoyo, facilidades gráficas, de mínima anaforización, claros, fácilmente comprensibles”¹¹⁰.

Recordemos que lo anterior puede marcar la diferencia entre ser atrapado por la lectura o rechazarla, ya que según Smith: “Los lectores fluidos en todos los aspectos de la lectura son aquellos que atienden solamente a la información escrita relevante para sus propósitos”¹¹¹. Y son sólo ellos los que pueden determinar qué lectura les parece atractiva, interesante, cuál logró atraparlos para continuarla o, definitivamente, rehusarse por completo.

3.5 AMOR/ODIO POR LA LECTURA

Es imprescindible que los profesores cambiemos de actitud ante la enseñanza de la lectura. El enfoque comunicativo nos ha venido a señalar los errores que hemos cometido como docentes y, a la vez, nos ha proporcionado el camino que debemos seguir para superarnos.

No es posible que nuestros alumnos continúen enmarañados es esa ambivalencia amor/odio a la lectura, donde por una parte devoran y se engolosinan con textos de baja calidad, y rechazan por completo aquellos que sí los enriquecerían. Si

¹⁰⁹ Pennac, Daniel, *Como una novela*, Bogotá, Ed. Norma, 1997, p. 20.

¹¹⁰ Alliende, ob. cit., p. 40.

¹¹¹ Smith, *Para darle sentido a la lectura*, p. 131.

realmente nos importan nuestros alumnos, además de sentir un verdadero interés por la difusión de la lectura, entonces debemos ser humildes, aceptar que hemos actuado en forma equivocada, mirar hacia atrás y recordar cómo fue que logramos desarrollar el gusto por la lectura. Ahí encontraremos, seguramente, que no fue a través de una clase llena de reglas gramaticales, normas de lectura y ejercicios ortográficos extenuantes; sino que tal vez, al igual que muchos otros: “no fue la escuela la que desarrolló el placer lector, sino alguien externo que leía por gusto y con gusto al niño joven”¹¹².

Entonces, por qué no convertimos en ese juglar, ese amigo, ese cómplice para el alumno, quien lo acerque a los libros, lo lleve hacia una dimensión diferente, profunda y mágica; darle las herramientas para que ellos, los jóvenes, puedan: “desenvolverse de una manera adecuada y competente en los diferentes contextos comunicativos de la vida social” y que, a la vez, nosotros contribuyamos “desde la educación lingüística y literaria a la adquisición y al desarrollo de sus habilidades expresivas y comprensivas”¹¹³.

Debemos romper con los moldes y, al igual que Daniel Pennac, preguntarnos: “¿Y

si, en lugar de exigir la lectura, el profesor decidiera de repente *compartir* su propia dicha de leer?”¹¹⁴, seguramente nos responderíamos: “¡Pero si eso es lo que he tratado de hacer todo este tiempo y no he sabido cómo transmitirlo!”. Entonces, con gusto y tranquilidad, podemos mirar que el Enfoque comunicativo nos señala los caminos para lograr que nuestros alumnos se interesen por la lectura; sólo hay que dejar a un lado los dogmas y las normas, trabajar con y para el alumno, extraer de él sus propias vivencias y establecer una alianza maestro-alumno y no una pugna permanente:

*Desde el comienzo él es el buen lector que seguirá siendo si los adultos que lo rodean nutren su entusiasmo en lugar de poner a prueba su propia idoneidad, si estimularan su deseo de aprender antes de imponerle el deber de recitar, si lo acompañan en su esfuerzo sin contentarse con esperar el resultado, si consienten en perder veladas en lugar de tratar de ganar tiempo, si hacen vivir el presente sin esgrimir la amenaza del porvenir, si se rehúsan a transformar en carga lo que era un placer, y sos-tienen ese placer hasta que se convierta en un deber, fundan ese deber sobre la gratuidad de todo aprendizaje cultural y reencuentran ellos mismos el placer de esa gratuidad.*¹¹⁵

La adopción de este nuevo enfoque puede ayudarnos a provocar en el alumno el mismo amor que nosotros tenemos por la

¹¹² Paredes Echeverría, Elia Acacia, «Daniel Pennac o la reconciliación con la lectura» en *Programa de mejoramiento del proceso de enseñanza del español. Módulo 2*, México, ENP, 2001, p. 201

¹¹³ Lomas, *La educación ...*, p. 145.

¹¹⁴ Pennac, ob. cit., p. 78.

¹¹⁵ *Ibíd.*, p. 52.

lectura, un afecto no sólo por lo fantástico e imaginario, sino también por las enormes posibilidades de adentrarnos en los palacios de la reflexión, la evaluación y la crítica. Gracias a ella el joven ampliará sus horizontes, lo hará conocer otros lugares, paisajes y pueblos, podrá otorgar un mayor significado a la vida mediante la comprensión de las experiencias de otros. Adquirirá hábitos, ideales, mejores actitudes y normas de conducta; se sentirá motivado a familiarizarse con los intereses, actividades y problemas de la comunidad; recibirá ciertas herramientas para resolver problemas personales y colectivos propios de su edad al leer historias semejantes a las suyas. Podremos dejarles claro y al mis-

mo tiempo transmitirles que “quien lee se eleva espiritualmente, enriquece su alma y mejora su vasta índole y torpe naturaleza.”¹¹⁶ afirma Noé Jitrik. Debemos hacerlo de tal manera, con tal astucia, de forma tan sutil y a la vez comprometida, que muy pronto ese típico y tradicional “no me gusta leer” se convierta en “...Y cómo era de corta la novela.”¹¹⁷

Hasta aquí hemos intentado plasmar los elementos más importantes que intervienen en el proceso de la lectura y que consideramos preciso que conozcan los profesores que tengan interés por forjar más y mejores lectores. En el siguiente capítulo expondremos el planteamiento y los resultados de nuestro estudio de campo.

¹¹⁶ Jitrik, Noé, ob.cit., p. 10.

¹¹⁷ Pennac, ob. cit., p. 14.

*Un idioma es una tradición,
un modo de sentir la realidad,
no un arbitrario repertorio de símbolos.*

JORGE LUIS BORGES

IV. PRUEBA I. Lectura de un texto en forma tradicional

4.1 PLANTEAMIENTO

En el capítulo anterior revisamos algunos aspectos de suma importancia en torno a la lectura y a los elementos que considera fundamentales el enfoque comunicativo. Una de esas ideas a seguir es la que señala Smith respecto al uso de la diversidad de conocimientos con que cuenta el lector y el papel del maestro como detonador de ellos antes de realizar la lectura de algún texto. Con base en este punto realizamos un estudio de campo para poner a prueba esa teoría y verificar si es más eficiente la enseñanza de la lectura aplicando dicha estrategia, que el sistema que utiliza la enseñanza tradicional.

En esta sección presentamos lo que fue denominado Prueba I, en el siguiente capítulo mostraremos la Prueba II. En ambas se emplea el mismo texto aunque no son iguales, pues cada una tiene sus peculiaridades, éstas se explicarán más adelante en la parte que corresponda.

La intención de la Prueba I es verificar, con datos propios, la situación de los lectores del nivel medio básico a través de la aplicación de un cuestionario típico de la enseñanza tradicional.

Tanto el texto a leer como las pruebas que se aplicaron fueron tomados del trabajo que se realizó en el Seminario de tesis de 1997; los pasos a seguir que marcaron para elaborar el material y la aplicación de la estrategia didáctica fueron:

1. Elegir el texto de acuerdo con ciertos lineamientos.
2. Definir el número y las características de los alumnos a quienes se les va a aplicar la prueba.
3. Elaborar las pruebas.
4. Aplicar las pruebas.
5. Analizar las pruebas.
6. Vaciar los resultados.

El texto que se eligió fue "Nada que hacer" de la obra *Lilus Kikus* de Elena Poniatovska, ya que éste cumple con las características básicas que señala Felipe Alliende como las óptimas para hacer que el alumno aproveche la lectura. El escrito es literario debido a que exige una mayor capacidad lectora, aporta información y transmite emociones y sensaciones por lo que el lector puede involucrarse en forma más rápida con lo leído. Como sabemos que la parte emotiva es muy importante por la edad de los alumnos, el texto pretende dirigirse al sentir de éstos.

En el área del trabajo intelectual, recordemos que un texto literario cuenta con un nivel mayor de dificultad, ya que no

sólo el joven debe trabajar con las ideas que encierra, sino también interpretar el sentido del texto.

4.2 CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ELEGIDO

1. *Temática*

- * Cercano a la edad y a los intereses del lector. Aunque no se especifica la edad de Lilus, la problemática que vive la protagonista puede establecer cierta afinidad entre ella y los alumnos que leen el texto: la presencia de la soledad en la adolescencia.
- * Relacionado con su visión del mundo. El relato presenta un ambiente social y familiar que es cotidiano para el joven, con personajes conocidos para él como un padre autoritario con poco tiempo para sus hijos y constantes críticas a sus actos y costumbres, en especial cuando éstos se encuentran en ratos de ocio.
- * Significativo para el adolescente. Presenta situaciones que suelen vivirse durante la etapa de la adolescencia como los cambios de conducta propios de esa edad.

2. *Extensión del texto*

- * Brevedad. La extensión que se señala debe ser de una o dos cuartillas, "Nada que hacer" sólo abarca una, por lo que cumple con esta característica.

- * **Completo.** Aunque el texto elegido pertenece a una obra más amplia titulada *Lilus Kikus*, "Nada que hacer" cuenta con unidad suficiente para los propósitos de nuestro estudio.

3. *Calidad*

- * **Concisión.** El relato presenta una narración clara y sencilla, no aparecen formas complejas o rebuscadas, las metáforas y lenguaje poético son asequibles.
- * **Bien escrito.** El texto es claro y coherente su redacción se basa en su mayoría en oraciones simples de construcción sencilla, sin complicación en la sintaxis ni en el estilo.
- * **Lenguaje.** El léxico que se utiliza es bastante sencillo, claro y accesible para los adolescentes.

4. *Estructura del texto*

El relato es una narración con una secuencia lineal. Está formado por cinco párrafos, en el primero se presenta al personaje central que es Lilus en el momento en el que despierta y el sol entra a través de la ventana de su recámara. La niña usa su imaginación y piensa en lo que podría hacer con los rayos si pudiera manipularlos.

En los párrafos dos y tres se plantea la segunda parte del relato. El escenario es

una habitación con escaleras en donde está sentada Lilus, Aurelia, la sirvienta, limpia el lugar. La niña no tiene nada que hacer, de nuevo surge su imaginación y, más tarde, intenta entablar plática con Aurelia.

El enfrentamiento entre Lilus y su padre se da en el párrafo cuatro. El lugar donde se desarrolla esta parte puede ser el jardín de la casa, pues aunque no lo especifica, por los elementos que menciona inferimos ese sitio. La acción es el regaño del padre a la niña y la imposición para que haga ejercicio o realice cualquier actividad.

El último párrafo marca la diferencia entre lo que piensa Lilus y el estilo de vida de su padre, además de la angustia que siente ella por la incompreensión de éste.

4.3 DECISIONES EN TORNO A LOS ALUMNOS.

Se aplicó la prueba I a 200 alumnos de tercer grado de educación media básica, 100 hombres y 100 mujeres, la causa de la elección del grado escolar es porque se trata de un grado terminal, esto significa que para un gran número de alumnos éste será el nivel educativo máximo que podrán realizar; por otra parte, porque es cuando el alumno posee mayor maduración lingüística y cognoscitiva en relación con los otros grados de secundaria y porque es la etapa en la que el joven define su vida académica y perso-

nal. Sumado a lo anterior señalaremos que es el campo en el que nos desenvolvemos como docentes y nos interesa saber cómo actúa el nuevo enfoque en la enseñanza a este nivel.

La escuela que elegimos para aplicar las pruebas es "Iniciación Universitaria" de la Universidad Nacional Autónoma de México, es importante resaltar que esta escuela es la única de nivel medio básico que pertenece a la UNAM y que cuenta con las características, fundamentos e ideología de la institución.

La Escuela Nacional Preparatoria fue fundada por Gabino Barreda en 1867 con un plan de estudios de cinco años, éste subsistió hasta 1923, cuando la Secretaría de Instrucción Pública, ahora Secretaria de Educación Pública (SEP), instituyó las secundarias y dejó que la Escuela Nacional Preparatoria se hiciera cargo de los dos últimos años de bachillerato.

En 1935 el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dr. Fernando Ocaranza, estableció nuevamente el plan de cinco años que era constituido por el ciclo de "Extensión Universitaria", los tres primeros años, y el de Preparatoria los dos últimos.

Más tarde se fusionaron ambos ciclos en el Plantel Número 2, "Erasmus Castellanos Quinto", que como ya mencionamos es el único plantel de la E.N.P. que cuenta con el área de "Iniciación Universitaria" y con el de Preparatoria.

Como su nombre lo dice "Iniciación Universitaria" dirige y prepara a los niños de

11 ó 12 años para la vida académica, con el objetivo de que continúen con estudios superiores. Los egresados de esta escuela no requieren presentar examen de admisión a la Escuela Nacional Preparatoria, ya que cuentan con pase directo a ella.

Iniciación comparte con la E.N.P. 2, "Erasmus Castellanos Quinto" no sólo el espacio físico, sino también al cuerpo docente lo que es de suma importancia señalar, pues el enfoque científico, humanista, la búsqueda de una formación integral, el respeto por su individualidad y diversidad, así como el intento por inculcarles la responsabilidad de sus actos y el bueno uso de la libertad, hacen de estos alumnos una población particular y única comparada con los jóvenes de otras escuelas secundarias.

Su existencia no es muy conocida, sin embargo, hasta antes del movimiento de 1999, el ingreso a ella contaba con una gran demanda y la aceptación dependía de contar con un promedio mínimo de 9. En la actualidad sólo se aceptan 450 alumnos de nuevo ingreso y, en promedio, podríamos decir que cada grado está constituido por 400 alumnos. A pesar de no manejar una población tan numerosa ni tan representativa como la de las escuelas secundarias pertenecientes e incorporadas a la SEP, haber hecho el estudio en "Iniciación Universitaria" es de una gran importancia, ya que el sistema de enseñanza --en su mayo-

ría-- suele ser de tipo tradicional, por lo que la aplicación del nuevo enfoque dará una gran apertura y mejores herramientas a los jóvenes que ya de suyo, presentan características distintas a los alumnos de las secundarias diurnas o técnicas. Aunado a esto es también gratificante saber que ésta es la primera vez que se realiza un estudio de tal naturaleza en dicha institución. La edad de los alumnos elegidos fluctúa entre los 14 y los 16 años.

4.4 ELABORACIÓN DE PRUEBAS

Como ya lo mencionamos antes los modelos de exámenes fueron diseñados por los alumnos del Seminario de tesis de la profesora Maqueo. La peculiaridad de la Prueba I es que se realizó de acuerdo con los métodos vigentes y tradicionales de enseñanza. En la Prueba II se diseñó una actividad oral previa a la lectura y posteriormente, preguntas más abiertas, dirigidas a lo que realmente queremos conocer: el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

4.5 APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS

Por pertenecer al cuerpo docente de la Escuela Nacional Preparatoria 2 "Erasmus Castellanos Quinto", plantel donde se ubica "Iniciación Universitaria", la participación de los profesores fue de total apoyo

para nuestro estudio. Aquí cabe aclarar que nosotros no laboramos con alumnos de tercer grado, por ello nuestra participación en la actividad oral previa de la Prueba II, no influye ni perjudica por no tratarse de nuestros alumnos.

4.6 ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS

Los criterios que se tomaron en cuenta para el análisis de la prueba son los siguientes:

1. Lectura cuidadosa de las respuestas. Tomamos en cuenta todas las respuestas correspondientes a cada pregunta.
2. Las respuestas que se consideraron correctas son : Soledad, Incomunicación y brecha generacional.
3. A cada una de las respuestas anteriores se les asignó un puntaje de acuerdo con la precisión de cada una. En el caso de la respuesta "soledad" el valor equivalía a 10 puntos, para "incomunicación" y "brecha generacional" se asignaron 5 puntos, y en caso de no aparecer ninguna de estas respuestas la puntuación era de cero.
4. Para obtener el puntaje final de las pruebas, se sumó la puntuación total y con base en una regla de tres se consiguió el porcentaje de aciertos.

4.7 RESULTADOS

Los resultados los presentamos en tablas y gráficas. Recordemos que la estrategia a seguir en la aplicación de la Prueba I es solicitar a los alumnos que respondan un cuestionario de "comprensión de lectura" de la manera en que trabajan habitualmente; es

decir, después de haber leído el texto en silencio sin actividad previa, ni comentario ni dinámica algunos. En este estudio las preguntas que nos interesaron y fueron tomadas en cuenta son: ¿Qué crees que nos quiere decir la autora? y ¿Cuál es el tema del texto?. Los resultados los presentamos a continuación:

PRUEBA I

PREGUNTA 1. ¿QUÉ CREES QUE NOS QUIERE DECIR LA AUTORA?

SEXO	PUNTOS	PORCENTAJE
MUJERES	260	26 %
HOMBRES	180	18 %
TOTAL	440	44 %

Como podemos ver sólo el 44% de los alumnos respondió la pregunta 1 en las tres formas posibles: "soledad", "incomprensión" o "brecha generacional". Es importante señalar

que en la pregunta solicitamos lo que los jóvenes pensaban en torno a lo que nos quería decir la autora, no sobre el tema en sí. Respecto a éste, mostramos los siguientes resultados:

PRUEBA I

PREGUNTA 2. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL TEXTO?

SEXO	PUNTOS	PORCENTAJE
MUJERES	210	21 %
HOMBRES	130	13 %
TOTAL	340	34 %

En la pregunta directa sobre el tema el porcentaje disminuye en un 10%, lo que nos indica que este cambio es significativo y preocupante, ya que en caso de aplicarse en una muestra más amplia el porcentaje tal vez aumentaría.

A continuación se presentan los porcentajes sobre los posibles temas del texto: "soledad", "incomprensión" o "brecha generacional", de la Prueba I.

PRUEBA I. TEMAS

PREGUNTA 1. ¿QUÉ CREES QUE NOS QUIERE DECIR LA AUTORA?

TEMA	PORCENTAJE
SOLEDAD	38 %
INCOMPRESIÓN	7 %
BRECHA GENERACIONAL	0.5 %

Como podemos ver el tema que predomina es el de "soledad" con un 38%, los otros dos temas juntos logran sumar un 7.5%, porcentaje mu-

cho menor que el primer tema mencionado. En la pregunta 2, los datos obtenidos son los siguientes:

PRUEBA I. TEMAS

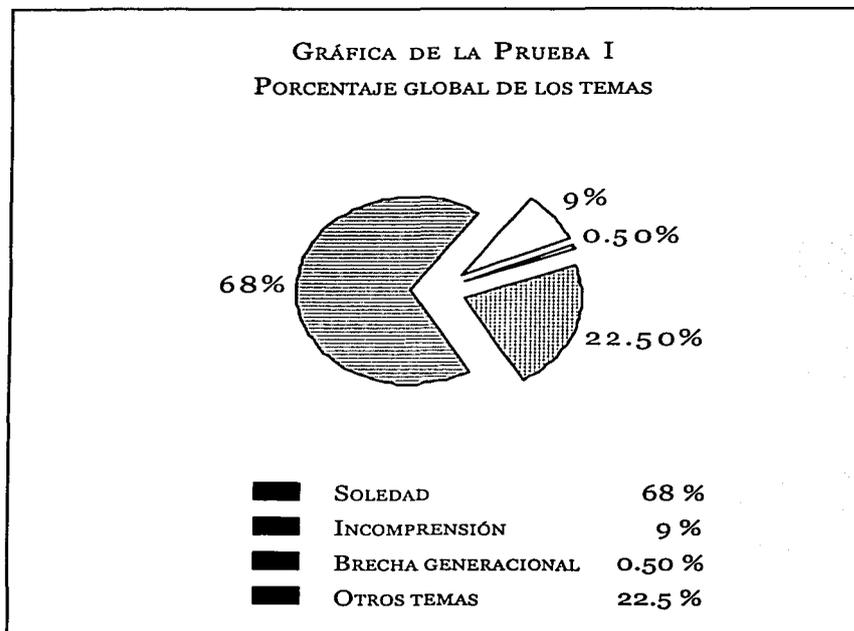
PREGUNTA 2. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL TEXTO?

TEMA	PORCENTAJE
SOLEDAD	30%
INCOMPRESIÓN	2%
BRECHA GENERACIONAL	0%

Aquí el tema de "soledad" disminuyó 8 puntos, sin embargo "incomprensión" y "brecha"

quedan desplazados completamente, pues sus porcentajes disminuyeron notablemente.

Si sumamos los porcentajes de las dos preguntas podemos ver en forma global la frecuencia con que aparecen los temas en la Prueba I. La siguiente gráfica nos lo muestra:



A pesar de que el porcentaje global de comprensión marca un 68%, podemos ver que no se logra un resultado digno de alumnos que se supone se están preparando desde ahora para una carrera universitaria, y que existe una deficiencia del 22.5%, que traducida a número de alumnos se refiere a varias decenas de ellos. El resto de alum-

nos que no respondió alguno de los tres posibles temas relacionó el texto con asuntos como la imaginación, las distintas formas de disfrutar la vida o la necesidad de aprovechar el tiempo. En el siguiente capítulo se presentarán los datos que obtuvimos en la aplicación de la Prueba II y los avances gracias a la actividad previa.

*Lo bien dicho me seduce sólo cuando dice algo interesante,
y la palabra escrita me fatiga cuando no me recuerda
la espontaneidad de la palabra hablada.*

ANTONIO MACHADO

V. PRUEBA II . Aplicación del enfoque comunicativo en la lectura de un texto

5.1 PROPUESTA

De acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación de la Prueba I podemos constatar que sólo un 78 % de alumnos logra profundizar en el texto y comprender el sentido del mismo. Recordemos que tanto el diseño de la prueba como su aplicación fueron realizados bajo las normas del método tradicional de enseñanza y apegados a la manera en que habitualmente se trabaja con los jóvenes. Estos resultados son una clara muestra de que se requiere de una revisión y de un cambio en cuanto a los métodos a utilizar para mejorar la calidad de las habilidades de lectura con que egresa el estudiantado.

Suponemos que el origen de esta situación es el desconocimiento total de la naturaleza de la lectura tanto por los profesores como por los elaboradores de programas, ya que el tipo de preguntas que se suele plantear para evaluar una lectura está dirigido a que el joven ponga en acción otro tipo de habilidades, menos las relacionadas con la comprensión.

Los maestros nos damos cuenta de que los niños no leen, no hacen tareas, se muestran apáticos frente a los textos que sugieren los programas, y sin embargo, continuamos realizando las

mismas actividades en forma mecánica, automática, lamentándonos del desinterés de los alumnos, pero sin modificar nuestro sistema de enseñanza. Ellos, por su parte, leen con enorme avidez historietas y revistas populares como *Eres, Tú, T. V. y novelas*, entre otras, sin importarles lo intrascendente y baja calidad de sus contenidos. ¿Cuál es entonces la causa que motiva a los jóvenes a leer únicamente ese tipo de textos? Como ya lo mencionamos en el capítulo III los alumnos buscan textos accesibles, que puedan comprender y entender:

*es un fenómeno común el hecho de que las novelas populares y los artículos de los periódicos pueden leerse con facilidad. Son fáciles de leer debido a lo que ya conocemos, tenemos una necesidad menor de información visual*¹¹⁸

A pesar de esta situación los alumnos de secundaria ya cuentan con una formación lectora que bien o mal llevan a cabo todos los días. Sin importar la calidad de lectura que realicen son capaces de enfrentarse a un texto y si muestran deficiencias es porque se les ha enseñado que leer significa reproducir cada palabra por separado, sin buscar el sentido de lo escrito. Si los profesores de cualquier materia, no específicamente de Español, supiéramos y entenderíamos el proceso implicado en la lectura y el proceso de aprendi-

dizaje que realiza el cerebro, podríamos entender por qué a los alumnos se les dificulta tanto comprender los textos y por qué se rehúsan a leer. En el momento en que se estuviera al tanto de situaciones como la visión encapsulada, las características de la memoria a corto y a largo plazo, la ansiedad, la importancia de la predicción, la importancia de la información no visual, seguramente modificaríamos por completo nuestra postura frente a lo que les pedimos a los alumnos:

*La única forma de leer es al nivel del significado, y la única forma de aprender a leer es a ese mismo nivel. Por desgracia se suele exigir a los alumnos que lean materiales escasamente significativos para ellos (sin importar lo muy significativos que puedan ser para el profesor).*¹¹⁹

Lo que resalta Smith en esta cita es uno de los puntos de mayor importancia: si es que deseamos desarrollar la capacidad lectora de nuestros alumnos debemos contemplar los gustos, necesidades y la información no visual con que cuentan para que se puedan plantear preguntas adecuadas a cada texto que lean. En el capítulo anterior observamos que el conocimiento previo del lector, la visión que se ha formado del mundo, así como las referencias que maneja de éste son el bagaje que sirve para extraer información del texto, el que nos ayuda a predecir y a ela-

¹¹⁸ Smith, Frank, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1989, p.17.

¹¹⁹ Smith, Frank, *Para darle sentido a la lectura*, México, Visor, 1997, p. 60.

borar preguntas que se responderán durante la lectura. Cuántas veces hemos elegido textos que suponemos van a ser aceptados con agrado por nuestros alumnos sólo porque a nosotros nos parecieron importantes y amenos, y al momento de darlos a leer a los jóvenes resultan intrascendentes para ellos y nada atractivos. Esto se debe a que para nosotros sí fueron significativos y los comprendimos por nuestras condiciones, vivencias y conocimiento del mundo, sin embargo, los alumnos pueden no comprenderlo ni interesarse en él por no contar con estos elementos.

Otro componente de igual importancia es el material de lectura que se le presente al estudiante, el cual debe ser claro, sencillo, sin rebuscamiento en su forma ni en su léxico y, fundamentalmente, debe tener sentido para el alumno. Si no lo tiene entonces no es el material adecuado y por lo tanto no obtendremos buenos resultados:

*El maestro no sólo debe tratar de evitar los materiales o las actividades que sean absurdas para el niño, sino que debe procurar una estimulación activa para que el niño pueda predecir, comprender y disfrutar. El peor hábito que cualquier aprendiz puede adquirir es tratar al texto como si no tuviera sentido.*¹²⁰

Recordemos que el papel del maestro consiste en estimular y detonar la informa-

ción no visual del alumno, en proporcionar el material de lectura que considere óptimo según los conocimientos con que cuente el joven y en ayudarlo en su tarea de comprensión. El profesor y el alumno son ahora un equipo de trabajo y de interacción. No existe más la situación de autoritarismo y prescripciones por parte del maestro y la pasividad y apatía del muchacho; actualmente lo ideal es la construcción del conocimiento por parte de ambos, es la concepción de que el joven ya no es un ser inerte sino el constructor de los significados. El objetivo central del profesor debe ser ayudar al alumno a estructurar su pensamiento y a desarrollar su competencia comunicativa, estimulando su información no visual por medio de una actividad previa a la lectura.

Retomemos lo que señala Cooper en cuanto a otorgar a los jóvenes cierta información antes de la lectura para ayudarlos a darle un significado al texto:

*Una de las grandes responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de sus alumnos consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa. A medida que la capacidad lectora de los alumnos va madurando, se apoyan progresivamente en su propia información previa y reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales.*¹²¹

¹²⁰ Smith, Frank, ob.cit., p.200.

¹²¹ Cooper, David, *Comprensión lectora*, Barcelona, Visor, p. 42.

Lo que nos señala lo importante que es que el maestro auxilie al desarrollo de los conocimientos previos de sus alumnos, que los conduzca a evocar aquellas experiencias que tengan relación con los conceptos esenciales de un capítulo o un texto.

Queremos resaltar que activar o enriquecer la información previa al alumno no es sólo una estrategia didáctica más, sino la posibilidad de integrar al joven al ámbito de la lectura, de la comprensión y del desarrollo de su competencia comunicativa, y he aquí la clave fundamental para originar el cambio en la enseñanza. El hecho de proporcionar al lector un marco de referencia ayuda a que éste establezca una "relación directa entre la información de que dispone y las ideas centrales del texto"¹²², pues es justo este enlace el que lleva a la comprensión, meta que deseamos alcanzar:

*La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.*¹²³

Cooper denomina a estos detonadores de información no visual: *actividades de desarrollo de información previa*, y los agrupa en un listado de 14 actividades:

- * discusión
- * actividades generadoras de información previa
- * pre-interrogantes
- * actividades para establecer el propósito de la lectura
- * objetivos
- * esquemas previos
- * anticipos de la historia
- * redes y mapas semánticos
- * lecturas previas
- * ilustraciones
- * materiales concretos
- * role playing (interpretación de un papel)
- * visitas programadas.¹²⁴

Dicho investigador señala que para seleccionar las estrategias a utilizar el profesor debe basarse en "(1) lo que el maestro sabe acerca de la información previa que sus alumnos manejan respecto a un tema y (2) el tipo de texto que sugiera a sus alumnos para que lo lean."¹²⁵, pero ante todo debe determinar con gran precisión "qué es lo que él mismo espera que sus alumnos aprendan a partir del texto elegido".¹²⁶

En nuestro caso la estrategia que se eligió fue la discusión para activar y enriquecer la información previa del alumno, des-

¹²² *Ibíd.*

¹²³ *Ibíd.*, p. 19.

¹²⁴ Cfr. Cooper, David, *Comprensión lectora*, pp. 107-134.

¹²⁵ Véase Cooper, *ob. cit.*, p. 134.

¹²⁶ *Ibíd.*, p. 111.

trezas para comunicarse, atención y concentración al escuchar, así como el fomento de sus capacidades expositiva, argumentativa y crítica. Este recurso crea una atmósfera de información adecuada que ayuda al alumno a detonar los conocimientos que ya tiene del tema que se habla. Sin embargo, no se trata sólo de exponer un tema y que de ahí se pretenda crear la discusión, el profesor actúa como guía y orientador, es él quien debe formular las preguntas precisas, oportunas y acertadas para que los jóvenes se involucren y expresen sus puntos de vista. Tal actividad requiere del trabajo previo del maestro pues debe conocer el material a trabajar, haberlo elegido conforme a los intereses de sus alumnos, que se relacione y tenga sentido para ellos. Aunado a esto hay que considerar qué tipo de preguntas se planteará a los jóvenes durante la discusión, ya que deberán estar relacionadas con el tema de la lectura, y evitar que hayan sido formuladas de manera tan sencilla que se presten para contestar simplemente con un sí o un no; tampoco deben estar dirigidas, es decir, que el alumno sepa de antemano la respuesta, en síntesis, deben elaborarse preguntas:

*que fuerzan al lector a hacer inferencias y a juzgar o evaluar los hechos a medida que van leyendo. Este tipo de preguntas exige que el lector relacione sus experiencias y su información previa*¹²⁷

pues, como también menciona Alliende:

*Para enseñar la comprensión activa se debe hacer al lector una pregunta de la que pueda surgir otra y no sólo una respuesta. A pesar de que el cambio en la instrucción es leve, la diferencia obtenida es profunda.*¹²⁸

Ciertamente esta actividad puede generar grandes cambios, pero también depende de la forma en que se dirija la discusión. Si el profesor cumple con los puntos arriba señalados los resultados serán óptimos, ya que como guía y responsable de la estrategia debe saber con exactitud en qué momento hacer aclaraciones al calor de la discusión, así como animar a los alumnos a que formulen sus propias interrogantes tanto sobre el tema como sobre las opiniones de sus compañeros. Si se logra esto, significará que hemos contribuido al desarrollo de los alumnos en lo que se refiere a su expresión oral, a su habilidad lectora, a su capacidad para reflexionar; es decir, contribuimos a desarrollar su competencia comunicativa. Consideramos que la discusión ayuda a que los alumnos expongan sus dudas en relación con un tema, que intercambien conocimientos y puntos de vista que pueden ser afines o divergentes del propio con lo que aprenderá a valorar y sopesar los argumentos, dicho de otra manera, se activará su pensamiento:

¹²⁸ Alliende, *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, p. 200.

¹²⁷ *Ibidem*, p. 120.

La discusión puede enriquecer la comprensión de los estudiantes porque les ayuda a considerar más en profundidad aquello que han aprendido a la luz de las interpretaciones que hacen otros acerca de estos mismos hechos.¹²⁹

De ahí que los recursos utilizados por el método tradicional no se presten para generar reflexiones y análisis por parte de los alumnos, pues las técnicas antes empleadas se caracterizan por ser rígidas y acartonadas. A continuación presentamos un ejemplo que nos ofrece David Cooper acerca del manejo de la discusión y tipo de preguntas que se pueden hacer durante la actividad de desarrollo de información previa :

Diga: Ahora vamos a leer una historia acerca de las lechuzas y los mochuelos. ¿Ha visto alguien una lechuza alguna vez? (Los alumnos responden; breve discusión grupal.) ¿Sabéis a qué hora prefieren dormir las lechuzas? (Los alumnos responden. Si no saben que las lechuzas duermen en el día y permanecen despiertas por la noche, explíqueselos).

Diga: Las lechuzas duermen todo el día y permanecen despiertas por la noche. ¿Habéis oído alguna vez decir qué es un "ave nocturna"? Bueno, pues, las lechuzas son aves nocturnas y se suele comparar con ellas a aquellas personas que permanecen despiertas toda la noche. Nuestra historia de hoy es un relato imaginario acerca de Mochuelo, que es como se denomina a las lechuzas pequeñas. La historia ocurre en un día muy especial para Mochuelo, pero

nadie parece haber reparado en ello. ¿Os ha sucedido alguna vez esto de vivir un día muy especial para vosotros sin que nadie lo notara? (Los alumnos responden. Anímelos a relatar sus experiencias, resaltando el hecho de que, aun cuando los demás no parezcan recordarlo, igual puede que confieran al hecho cierta importancia.)¹³⁰

Como se puede ver en el ejemplo, es importante llevar al alumno a esta discusión previa, pues el intercambio de ideas y opiniones favorecerá la comprensión e interpretación del texto literario. Pensamos que esta estrategia didáctica, acorde con el enfoque comunicativo, fructificará y dejará en nuestras aulas verdaderos lectores. Es por esto que previa a la aplicación de la Prueba II realizamos una actividad oral con los grupos elegidos con el objeto de darles a los alumnos un marco de referencia que los situara en la problemática del texto seleccionado. La actividad consistió en crear una "introducción" o "ambientación" previa a la lectura, donde los alumnos expusieron sus ideas y sentimientos acerca de la adolescencia, sus características, los cambios que sufren tanto físicos, emocionales como psicológicos. Con base en preguntas dirigidas, los estudiantes discutieron en voz alta, defendieron sus opiniones, escucharon las participaciones de sus compañeros, es decir, interactuaron e incrementaron su información previa. Este tipo de estrategia, además de contribuir con to-

¹²⁹ Alvermann, Donna E., *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Madrid, Visor, 1990, p. 24.

¹³⁰ Cooper, ob.cit., p. 80.

dos los elementos antes mencionados, también ayudó a que los jóvenes se relajaran, pues cuando se les mencionó que tendrían que resolver un breve examen, la noticia los hizo ponerse un tanto tensos. Sin embargo, a través de las preguntas, los comentarios y

la discusión, y el hecho de aclarar que el examen no tenía valor ni peso en su calificación, el ambiente se tornó agradable y se logró aplicar la prueba sin ningún contratiempo.

A continuación mostramos los resultados obtenidos en la Prueba II:

PRUEBA II

PREGUNTA 1. ¿QUÉ CREES QUE NOS QUIERE DECIR LA AUTORA?

SEXO	PUNTOS	PORCENTAJE
MUJERES	470	47 %
HOMBRES	330	33 %
TOTAL	800	80 %

Si comparamos el porcentaje obtenido en esta prueba con el de la prueba I que fue de un 44%, podemos apreciar que los números se elevan considerablemente, pues el 80 % de los alumnos respondió con uno de

los tres posibles temas: "soledad", "incomprensión" o "brecha generacional".

Presentamos en seguida los resultados que se consiguieron en la segunda pregunta:

PRUEBA II

PREGUNTA 2. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL TEXTO?

SEXO	PUNTOS	PORCENTAJE
MUJERES	270	27 %
HOMBRES	190	19 %
TOTAL	460	46 %

En la Prueba I el porcentaje fue de 34% lo que marca un aumento tal vez no tan notable como el de la pregunta 1, pero que muestra mayor comprensión del texto y una diferencia bas-

tante considerable de un 12%. En el caso del porcentaje de los temas "soledad", "incomprensión" y "brecha generacional" los resultados se dan en la siguiente tabla:

PRUEBA II. TEMAS

PREGUNTA 1. ¿QUÉ CREES QUE NOS QUIERE DECIR LA AUTORA?

TEMA	PORCENTAJE
SOLEDAD	41 %
INCOMPRESIÓN	15.5 %
BRECHA GENERACIONAL	4 %

El tema "soledad" aumentó su porcentaje sólo en un 3% comparado con el obtenido en la Prueba I; sin embargo, aunque es bajo, en el tema de "incomprensión" el cambio es significativo, ya que de un 7% de la Prueba I,

aquí obtuvimos un incremento de un 8.5%; en "brecha generacional" el cambio es de 0.5% en la Prueba I a un 4% en la Prueba II. Para la pregunta 2 los números resultantes son:

PRUEBA II. TEMAS

PREGUNTA 2. ¿CUÁL ES EL ASUNTO CENTRAL DEL TEXTO?

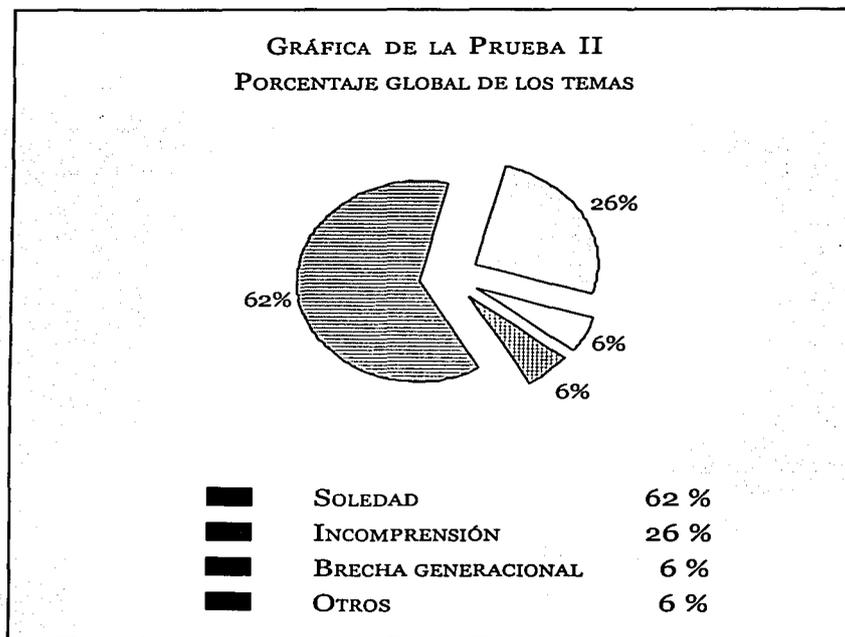
TEMA	PORCENTAJE
SOLEDAD	21 %
INCOMPRESIÓN	10.5 %
BRECHA GENERACIONAL	2 %

En el caso de la pregunta 2, el tema «soledad» que resultó en la Prueba I con un porcentaje

del 30%, desciende 9 puntos, sin embargo, en el tema de «incomprensión» se dispara del 2

al 10.5% y en el de «brecha generacional» aumenta de 0 a 2%. De tal suerte que podemos ver cómo el número de alumnos que comprendieron la lectura se incrementó, ya que ambas preguntas aumentaron los porcentajes.

Respecto al caso del porcentaje global que abarca los resultados obtenidos en las dos preguntas de la Prueba II podemos ver que las respuestas son óptimas, veamos la gráfica que lo demuestra:



El incremento de la comprensión por parte de los alumnos y los cambios que se dan en los porcentajes son notorios. Aunque el tema de la «soledad» disminuye en comparación con la prueba I, el de incomprensión aumenta en un 17% y el de «brecha generacional» en un 5.5%. El resultado global

de los temas suma 94% de alumnos que comprendieron el texto, un aumento significativo ya que comparado con el resultado de la Prueba I (77.05%), la gráfica 2 demuestra que la actividad previa efectivamente activó y enriqueció la información no visual de los jóvenes. Como podemos observar, casi se lo-

gró obtener el 100% de comprensión y esto gracias a que antes de leer el texto se realizó un pequeño debate en torno al tema de la lectura, lo que creó el ambiente necesario y activó la información que los estudiantes ya

tenían de éste, para lograr así que extrajeran el significado de lo leído.

Los otros temas que se trataron en el pequeño porcentaje restante se refirieron a la “imaginación” y al “disfrute de la vida”.

*El lenguaje --sonido que emite sentidos,
trazo material que denota ideas incorpóreas--
es capaz de dar nombre a lo más fugitivo
y evanescente: la sensación.*

OCTAVIO PAZ

CONCLUSIONES

El presente trabajo expone de manera breve y general la situación de la educación en México, haciendo énfasis en lo que respecta al área de la lectura. Si llevamos a cabo un recuento de la historia de la educación a partir de principios del siglo XX hasta nuestros días, podremos constatar que ésta se ha visto marcada por numerosas campañas de alfabetización, por el incremento de alumnos y profesores, y por el intento de suministrar a todo individuo un lugar en la escuela. En lo que respecta a los planes y programas de estudio, éstos han sido revisados, ajustados y actualizados; a los maestros se les han impartido cursos y, en el caso de las escuelas, se ha pretendido dotarlas del material necesario para un funcionamiento adecuado. Sin embargo, a pesar de todo esto, el problema del rezago educativo sigue vigente con una marcada tendencia a continuar así. La mejor prueba de esto es el alto índice de reprobación y la afirmación contundente de que los alumnos no saben leer ni escribir.

Consideramos que la causa fundamental de esta situación es que en nuestro sistema educativo no se cuenta con objetivos claros, precisos y concretos de lo que se busca y se pretende lograr en el plano académico. Por ello, ningún tipo de campaña o de proyecto ha fructificado, independientemente del apoyo que

haya tenido durante algún tiempo o de las verdaderas intenciones de verlos cristalizados por parte de algunos funcionarios o instituciones. Tales fueron los casos de la monumental campaña de alfabetización que dirigió José Vasconcelos y el "Plan de once años" que puso en marcha Jaime Torres Bodet.

Y si a lo anterior sumamos las trabas y complicaciones administrativas, es lógico pensar que no se obtendrán buenos resultados ya que cada nueva propuesta se va diluyendo entre la maraña de la burocracia y la apatía. Así los nuevos planteamientos de métodos de enseñanza y las reformas se quedan en intentos.

Es cierto que existe un gran número de profesores y gente involucrada en la educación que desea realizar adecuadamente su trabajo, pero también es innegable que los proyectos educativos no cumplen con planteamientos didácticos reales, prácticos y funcionales que puedan ser operados efectivamente por el profesor, y que no sólo manejen una lluvia de información y teoría.

El origen de que las nuevas propuestas no funcionen radica, entre otras cosas, en que los profesores no han sido debidamente capacitados para ponerlas en práctica. Los llamados cursos de actualización académica y pedagógica suelen presentar información que muchas veces los profesores no logran asimilar, quizá porque el tema es complejo y requiere de más tiempo o profundidad; tal

vez porque la exposición de la propuesta fue deficiente o inadecuada; porque no existió interés por parte del docente o porque no supo cómo aplicarla en el aula. Sin embargo, de algo estamos seguros, y es que los resultados de conocimientos y habilidades de los alumnos, en general, son muy deficientes. Es urgente que se creen verdaderos programas y proyectos educativos a nivel nacional, que tengan como objetivo la enseñanza funcional, práctica y útil, y no sólo la acumulación y memorización de temas. Por ello hemos elegido el Enfoque comunicativo como la alternativa idónea para llevar al estudiante al desarrollo de su competencia comunicativa, para que sea un ser con habilidad en el uso de su expresión oral y de la escrita, además de una comprensión lectora óptima.

Respecto al área de lectura el panorama es igual de gris que en las otras áreas. Se ha considerado que México no es un país de lectores, sin embargo, como se ha mencionado en capítulos anteriores, el problema no radica tanto en el número de gente que no lee, sino en el tipo de textos que leen, porque ya se demostró que lectores sí hay, pues el impactante número de publicaciones de entretenimiento que se vende en los puestos de periódicos mensualmente, lo demuestra. Lo alarmante es que títulos como *T.V. y novelas*, *Teleguía* y *T.V. notas*, entre otras, son algunas de las revistas que más se consumen sin importar su costo ni la baja calidad de la

información que manejan. Las autoridades han querido enfrentar el problema de la falta de lectores a través de campañas que promueven el libro en ediciones de bajo costo, sin entender que el nudo de la problemática no se encuentra en los elementos físicos y externos del mundo de la lectura --llámense libro, revista o biblioteca--, sino dentro del mismo lector: en su capacidad para comprender los textos.

Si un gran número de mexicanos lee el tipo de publicaciones antes citado es porque, como señalan los estudiosos, el lector busca aquellos textos que le hablen de temas que conoce y maneja, que estén en su entorno, que no le sean difíciles de relacionar con la información que ya posee. De tal manera, es lógico pensar que, en sentido inverso, un individuo sentirá rechazo por un texto que no tenga nada que ver con lo que ya sabe puesto que no tiene con qué relacionarlo.

Al trabajar con los alumnos de tercer año de secundaria pudimos constatar que las propuestas de Smith son válidas y acertadas.

Smith señala que todos los seres humanos poseemos en el cerebro una serie de conocimientos, experiencias y vivencias que hemos adquirido a lo largo de nuestra vida y es con todo esto con lo que nos hemos formado una organización y visión del mundo. A este grupo de conocimientos Smith lo ha denominado *información no visual*.

Ella es la que nos permite realizar predicciones e inferencias cuando leemos, e incluso en la vida diaria. Según como estas inferencias y predicciones se van resolviendo, es como adquirimos nueva información que guardamos en la memoria de largo plazo, con el objeto de que esté disponible cuando nos sea necesario. Por otra parte contamos también con una memoria de corto plazo. Es una memoria operativa que nos permite conservar información unos momentos. Su capacidad es poca y su duración breve, por ello se emplea únicamente en ciertas situaciones: memorizar un número de teléfono por un corto tiempo, por ejemplo.

Todos estos elementos entran en juego cuando efectuamos la lectura, pero en quien recae el mayor peso del proceso lector es en la memoria de largo plazo, ya que la activación de la información no visual que contiene es lo que nos permite comprender un texto y hacerlo significativo.

Desde los primeros años la enseñanza de la lectura debe estar dirigida a que el alumno busque significados y no sólo se quede en el nivel de la decodificación de palabras. Para ello, es necesario incrementar y desarrollar esa habilidad durante la primaria y la secundaria, propiciando la comprensión de los textos y el gusto por la lectura. Hay que buscar que los chicos no sólo sean lectores de textos escolares, sino lectores en general, de todo tipo de géneros y temáticas.

De ahí que el material que seleccionemos debe ser cuidadosamente elegido y cumplir con los requisitos indicados para ser considerado adecuado para nuestros alumnos. Las características son: la brevedad, la claridad, la sencillez y la cercanía a la edad e intereses de los alumnos; además, debe estar completo, provocar interés y ser de fácil acceso para el lector. Estos requisitos parecen sencillos de cumplir, sin embargo, los maestros y quienes elaboran los programas de estudio los desconocemos o ignoramos y nos aferramos en pedir a los jóvenes la lectura de obras muy extensas o fragmentos de obras literarias completamente ajenas a ellos; lo que, lógicamente, redundará en su desinterés y aburrimiento.

Si nos regimos por las características anteriores, avanzaremos considerablemente en nuestra labor de promotores de lectura, ya que no debemos perder de vista que el texto elegido es uno de los elementos que puede abrir o cerrar las puertas a un lector en potencia, y, en nuestro caso, es importante para justificar la propuesta didáctica que se defiende en este trabajo.

Dicha propuesta consiste en activar la información no visual del estudiante por medio de una discusión antes de la lectura del material; es decir, plantear a los alumnos preguntas relacionadas con el texto, preguntas dirigidas a que el alumno piense en el tema del mismo y en una posible interpreta-

ción. Nos referimos a crear un contexto, un ambiente, un marco de referencia para que el joven por sí mismo logre interpretar un texto literario. Recordemos que los fundamentos del aprendizaje y la comprensión son la teoría del mundo o información previa que cada individuo tiene.

Esta propuesta didáctica está respaldada por Smith y otros investigadores como Alvermann, Cooper y Allende, quienes sugieren que la discusión es una de las estrategias más útiles para detonar la información no visual de los alumnos.

En nuestro caso, a pesar de haber trabajado con grupos ajenos y que éstas no son las condiciones ideales para el planteamiento de la propuesta didáctica, pudimos ver su importancia en los resultados que obtuvimos y en los cambios que generó en los alumnos.

En la Prueba I nos damos cuenta de que los porcentajes de incompreensión son elevados, a diferencia de la Prueba II donde se incrementaron considerablemente los niveles de comprensión.

La diferencia entre la Prueba I y la Prueba II es que los porcentajes de la segunda duplican en su mayoría a los de la primera; y aunque en la Prueba II hubo un descenso de porcentaje en el tema de "soledad", se logró que los otros dos temas incrementaran las cantidades; el resultado obtenido es que un elevado número de alumnos (94%) comprendió la lectura y llegó al

asunto central del texto gracias a la actividad didáctica que proponemos en este trabajo.

Semejantes resultados parecen demostrar que esta actividad didáctica es una alternativa real y óptima para la enseñanza de la lectura, que es la vía por la cual podemos lograr un cambio tanto de enseñanza como de resultados, ya que no sólo propone una actividad distinta a las formas tradicionales, sino una actitud dinámica y útil de ofrecer la educación. Los esquemas anteriores del profesor autoritario y el alumno pasivo, la rigidez y la inflexibilidad, han demostrado que los métodos de enseñanza de la lectura que ellos manejaron no han sido los más adecuados. En cambio, esta pequeña propuesta derivada del Enfoque comunicativo muestra que se requiere por completo de la participación del alumno, que ahora lo importante es tomar lo que forma parte de su realidad y su entorno, sus vivencias y conocimientos; que lo primordial es orientar al joven a que aprenda a leer; que busque significados no sólo decodificaciones; que desarrolle y utilice su competencia comunicativa; que haga de lo aprendido algo útil y funcional.

De ahí que, si retomamos lo sucedido en torno a la lectura y su enseñanza, nos

atreveremos a afirmar que el Enfoque comunicativo es la mejor vía para crear lectores competentes, es decir, seres con la capacidad y habilidad para analizar, evaluar, criticar y elegir. Seres capaces de enfrentar con determinación y argumentos sólidos la trilogía de pseudovalores que rigen actualmente nuestro mundo: la apariencia, el consumismo y la superficialidad.

Para concluir sólo nos gustaría añadir que para que este nuevo enfoque no corra con la misma suerte que otros, se requiere de gente interesada en el tema para ser los promotores del mismo, ya que de nada sirve contar con un planteamiento, una propuesta que a todas luces parece ser funcional y válida, si no se cuenta con gente capacitada y preparada que lo comprenda y lo ponga en práctica. Por eso es nuestro deseo que este trabajo contribuya de alguna manera a dar a conocer el proyecto que está realizando la maestra Ana María Maqueo en torno al Enfoque comunicativo, y a invitar a otras personas a trabajar como promotores y difusores del mismo, para proseguir en mayor escala con lo que realmente nos motivó a realizar este trabajo: enseñar a comprender la lectura.

ANEXO

NADA QUE HACER

Elena Poniatowska

Lilus despierta con el sol. Como no hay cortinas en su cuarto de cuatro metros, el sol entra sin avisar y da grandes latigazos en la almohada. Lilus quisiera poseer uno de esos rayos, torcerlo y dejarlo resbalar entre sus dedos. ¡Qué chistoso sería tener uñas de sol! En la noche podría leer a la luz de sus uñas, a la luz de las chispitas proyectadas por sus dedos. Cuando se lavara las manos (lo que no hace muy seguido) cuidaría de no mojar demasiado la punta de cada dedo. Al tocar el piano tendría una linternita para cada nota. al peinarse, salpicaduras de sol brillarían entre sus pelos. A lo mejor la llevarían al circo como fenómeno para ponerla entre la mujer barbuda y la mujer gorda.

Hoy no tiene nada que hacer. ¡Qué bueno! Cuando Lilus no tienen nada que hacer, no hace nada. Se sienta en el último peldaño de la escalera y allí se está mientras Aurelia hace la limpieza. Se abren muy grandes las ventanas, y el sol entra, y el polvo se suspende en cada rayo. giran espirales de oro gris. Lilus sacude con sus manos las estrellitas de polvo, pero el sol las defiende y ella vuelve a ocupar dócilmente su sitio en la espiral. Y allí siguen girando y calentándose en el rayo de luz.

Lilus platica con Aurelia y le pregunta: “¿Cómo te da besos tu novio?”

--“Besos chidos, niña, besos chidos...”.

Lilus se queda pensando en cómo serán los besos chidos...

Al papá de Lilus no le gusta ver que su hija se quede sin hacer nada.

“Vete a hacer ejercicio, ¡Corre! te vas a embrutecer si te quedas así mirando quién sabe qué”. El papá de Lilus no puede comprenderla cuando ella se queda horas enteras mirando a un gatito jugar con su cola, a una gota de rocío resbalar sobre una hoja. Lilus sabe por qué las piedras quieren estar solas... Sabe cuándo va a llover, por qué el cielo está sin horizontes, compasivo. Ha tomado entre sus manos pájaros calentitos y puesto plumas tibias en sus nidos. Es diáfana y alegre. Un día tuvo una luciérnaga y se pasó toda la noche con ella, preguntándole cómo encerraba la luz... Ha caminado descalza sobre la hierba fría y sobre el musgo, dando saltos, riendo y cantando de pura felicidad. El papá de Lilus nunca camina descalzo... Tiene demasiadas citas.

Construye su vida como una casa, llena de actos y decisiones. Hace un programa para cada día, y pretende sujetar a Lilus dentro de un orden riguroso. A Lilus le da angustia...

ANEXO

NADA QUE HACER

Elena Poniatowska

Lilus despierta con el sol. Como no hay cortinas en su cuarto de cuatro metros, el sol entra sin avisar y da grandes latigazos en la almohada. Lilus quisiera poseer uno de esos rayos, torcerlo y dejarlo resbalar entre sus dedos. ¡Qué chistoso sería tener uñas de sol! En la noche podría leer a la luz de sus uñas, a la luz de las chispitas proyectadas por sus dedos. Cuando se lavara las manos (lo que no hace muy seguido) cuidaría de no mojar demasiado la punta de cada dedo. Al tocar el piano tendría una linternita para cada nota. al peinarse, salpicaduras de sol brillarían entre sus pelos. A lo mejor la llevarían al circo como fenómeno para ponerla entre la mujer barbuda y la mujer gorda.

Hoy no tiene nada que hacer. ¡Qué bueno! Cuando Lilus no tienen nada que hacer, no hace nada. Se sienta en el último peldaño de la escalera y allí se está mientras Aurelia hace la limpieza. Se abren muy grandes las ventanas, y el sol entra, y el polvo se suspende en cada rayo. giran espirales de oro gris. Lilus sacude con sus manos las estrellitas de polvo, pero el sol las defiende y ella vuelve a ocupar dócilmente su sitio en la espiral. Y allí siguen girando y calentándose en el rayo de luz.

Lilus platica con Aurelia y le pregunta: "¿Cómo te da besos tu novio?"

--"Besos chidos, niña, besos chidos..."

Lilus se queda pensando en cómo serán los besos chidos...

Al papá de Lilus no le gusta ver que su hija se quede sin hacer nada.

"Vete a hacer ejercicio, ¡Corre! te vas a embrutecer si te quedas así mirando quién sabe qué". El papá de Lilus no puede comprenderla cuando ella se queda horas enteras mirando a un gatito jugar con su cola, a una gota de rocío resbalar sobre una hoja. Lilus sabe por qué las piedras quieren estar solas... Sabe cuándo va a llover, por qué el cielo está sin horizontes, compasivo. Ha tomado entre sus manos pájaros calentitos y puesto plumas tibias en sus nidos. Es diáfana y alegre. Un día tuvo una luciérnaga y se pasó toda la noche con ella, preguntándole cómo encerraba la luz... Ha caminado descalza sobre la hierba fría y sobre el musgo, dando saltos, riendo y cantando de pura felicidad. El papá de Lilus nunca camina descalzo... Tiene demasiadas citas.

Construye su vida como una casa, llena de actos y decisiones. Hace un programa para cada día, y pretende sujetar a Lilus dentro de un orden riguroso. A Lilus le da angustia...

PRUEBA I

* ¿Quién es el personaje principal?

* ¿Y los personajes secundarios?

* ¿Hay algún personaje incidental?

* ¿Dónde se desarrolla la acción?

* ¿Con quién platica la niña?

* ¿A qué clase social crees que pertenece Lilus?

* ¿Cómo te imaginas al papá de Lilus?

* ¿Qué crees que nos quiere decir la autora de este relato?

* En lo profundo, para ti, ¿cuál es el asunto central, el tema del texto?

Sexo _____

EDAD _____

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N. y A. Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, México, F.C.E., 2001.
- ALLIENDE G., Felipe y Mabel Condemarín G., *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, Andrés Bello, 1993, 4ª ed.
- ALVERMANN, Donna E., *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Madrid, Visor, 1990.
- BARBOSA Heldt, *Cómo enseñar a leer y escribir*, México, Pax, 1971.
- BAYES, Ramon et al, *¿Chomsky o Skinner?, la génesis del lenguaje* (Breviarios de conducta humana, 4), Barcelona, Fontanella, 1977.
- BELLIDO Castaños, Esmeralda et al, *Diplomado en docencia universitaria. Elaboración de programas de estudio*. México, UNAM, 1997.
- BOLAÑO, Sara, Antología de temas de Lingüística, México, UNAM, 1978.
- CALDERÓN Alarcón, Viviana Isabel et al., *Problemas de aprendizaje*, Barcelona, Euroamericana de Ediciones Internacional, 2001.
- CASSANY, Daniel, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000.
- CLEMENTE Linuesa, María y Ana Belén Domínguez Gutiérrez, *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid, Pirámide, 1999.
- COLOMER, Teresa y A. Camps, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste, 2000.
- COOPER, David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.
- CHATEAU, Jean, *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 2001.
- CHOMSKY, Noam, *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Ariel, 1979.
- Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Diccionario de lingüística*, México, REI, 1991.
- Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe, 1984.
- Enciclopedia Hispánica*, 14v. (London, Encyclopaedia Britannica Publishers, Inc., 1989-1990), Macropedia.
- Enciclopedia pedagógica*, Barcelona, 1988.
- FREINET, Celestin, *Técnicas de Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI, 1985.

- GARCÍA Madrugada, Juan A. et al., *Comprensión lectora y memoria operativa*, Barcelona, Paidós, 1999.
- GARDUÑO, Sonia, *La lectura y los adolescentes*, México, UNAM, 1996.
- Gran Enciclopedia Larousse*, Barcelona, Ed. Planeta, 1972.
- GUEVARA Niebla, Gilberto, *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 1995.
- y Patricia de Leonardo, *Introducción a la teoría de la educación* (Biblioteca universitaria básica), México, Trillas, 1998.
- HERNÁNDEZ Aguilar, José María y Félix Sepúlveda Barrios, *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la secundaria obligatoria. Un enfoque comunicativo basado en tareas*, Madrid, Ed. Cincel, 1990.
- JITRIK, Noé, *La lectura como actividad*, México, Premia, 1984.
- , *Lectura y cultura*, (col. Biblioteca del editor), México, UNAM, 1990, 89 pp.
- LOMAS, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras I*, Barcelona, Paidós, 1999.
- LOMAS, Carlos y Andrés Osoro, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997.
- , *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997.
- MAQUEO, Ana María, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, Limusa, 1992.
- MAQUEO, Ana María y Verónica Méndez, *Lengua y comunicación 1*, México, Limusa, 1998.
- ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano*, México, FCE, 1995.
- PENNAC, Daniel, *Como una novela*, Bogotá, Ed. Norma, 1997.
- PETIT, Michele, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, F.C.E., 1999.
- Plan y programas de estudio*, México, SEP, 1993.
- Programa de fortalecimiento de la enseñanza del español. Seminario de didáctica de la lectura y la redacción en la enseñanza media* (ENP), México, UNAM, 1999.
- RICCI Bitti, Pio y Bruna Zani, *La comunicación como proceso social*, México, Grijalbo, 1990.
- ROBEY, David, *Introducción al estructuralismo*, Madrid, Alianza editorial, 1973.
- ROBLES, Helia María, *Lengua y habla*, Madrid, Paraninfo, 1974.
- RONAT, Mitsou, *Conversaciones con Chomsky*, Barcelona, Granica editor, 1978.
- ROSALES Luna, L. Leticia, *El análisis de errores y la enseñanza del español como segunda lengua* (Tesis), UNAM, Fac. de Filosofía y Letras, México, 1986.
- SALINAS, Miguel, *Gramática inductiva de la lengua española*,
- SASTRIAS, Martha, *Caminos a la lectura*, México, Pax, 1995.
- SEARLE, John, *La revolución de Chomsky en lingüística*, Barcelona, Anagrama, 1977.
- SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1998, 7ª reimpresión.
- SMITH, Frank, *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor, 1997. 2ª ed.

- SOLANA, Fernando et al., *Historia de la educación pública en México*, FCE, 1997.
- SOLÉ, Isabel, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 2000.
- SOSA ROSAS, Rocío, *Comprensión de la lectura: Acercamiento y reflexiones. El caso de las escuelas Agustín García Conde y Bernal Díaz del Castillo* (Tesina), UNAM, Fac. Filosofía y Letras, 1998.
- YLLERA, A. et al., *Introducción a la Lingüística*, Madrid, Alhambra, 1983.

HEMEROGRAFÍA

- CHARLES C., Mercedes, "La televisión: usos y propuestas educativas" en *Perfiles educativos*, Núm. 36, mayo-junio, 1987, pp. 3-15.
- DEL PASO, Fernando, "De ida y vuelta al infinito", en Cultura, *La Jornada*, martes 31 de agosto de 1999.
- GALEANO, Eduardo, "La escuela del crimen", *La Jornada*, 14 de octubre de 1995, p. 15.
- GUEVARA Niebla, Gilberto, "La escuela primaria: El aula que quedó", en *Nexos*, febrero de 1992, pp. 31-36.
- HENESTROSA, Andrés, "Guía, norte y brújula", en Cultura, *La Jornada*, martes 31 de agosto de 1999.
- "Algunas comparaciones del método Montessori con el tradicional" en *La escuela virtual*, editado por "American Montessori Society".
- PAREDES, Elia Acacia, «Una panorámica de los avances en la didáctica de la lectura en la última mitad del siglo XX. Selección y anotaciones sobre investigaciones del proceso lector.» en *Programa de mejoramiento del proceso de enseñanza del español. Módulo 2*, México, ENP, 2001.
- «Daniel Pennac o la reconciliación con la lectura» en *Programa de mejoramiento del proceso de enseñanza del español. Módulo 2*, México, ENP, 2001.
- MASTRETA, ÁNGELES, "RETENER A LAS HADAS", en Cultura, *La Jornada*, martes 31 de agosto de 1999.
- MORENO Toscano, Alejandra "Alfabeto, pan y jabón" en REVISIÓN SIGLO XX, *La Jornada*, sábado 19 de junio de 1999.
- ROSSI, Alejandro, "Obligación sagrada", en Cultura, *La Jornada*, martes 31 de agosto de 1999.
- VARGAS, Rosa Elvira, "Escribir y leer es y será atributo ineludible del ser humano: Zedillo" en Cultura, *La Jornada*, martes 31 de agosto de 1999.

OTROS

CURSO "El enfoque comunicativo y funcional" impartido por la maestra Ana María Maqueo, en octubre de 2001, Instituto de Investigaciones Filológicas, Ciudad Universitaria, México D.F.

MESA REDONDA "La lectura en México" en Panorama informativo, Radio RED, diciembre de 2001.